DOCUMENT RESUME

ED 092 747 CE 001 477

TITLE	L'Education des Adultes Defavorises (The Education of Disadvantaged Adults).
INSTITUTION	Quebec Dept. of Education, Quebec.
PUB DATE	73
NOTE	100p.; The document is in French
EDRS PRICE	MF-$0.75 HC-$4.20 PLUS POSTAGE
DESCRIPTORS	*Adult Education; Adult Education Programs; *Coordination; Culturally Disadvantaged; *Disadvantaged Groups; Economically Disadvantaged; Educational Coordination; Educationally Disadvantaged; Educational Research; Foreign Countries; *Government Role; Program Evaluation; *Student Characteristics; Student Needs
IDENTIFIERS	Quebec

ABSTRACT

The first section of the report (which is written in French) presents the ten recommendations of the commission which conducted the study to the Minister of Education, and the five principles on which the recommendations are based: (1) the adult's right to education, (2) the necessity of an integrated system of adult education, (3) the coordination of social, economic, and educative measures, (4) balance between collective and individual needs, and (5) decentralization. The second, longer section, is devoted to a collection of data of two orders: the results of research into diverse questions concerning education of the disadvantaged adult, and information received in conferences with directors of three types of adult education programs. This information was collected so the commission might identify the adult population termed disadvantaged, discover the educational needs of the disadvantaged adult, and evaluate existing measures designed by the educational system to meet those needs. (AJ)

ED 092747

L'EDUCATION DES ADULTES DEFAVORISES

CE001477

RAPPORT
du CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
au MINISTRE DE L'EDUCATION
Québec 1973

TABLE DES MATIERES

	page
AVANT-PROPOS	1
L'EDUCATION DES ADULTES DEFAVORISES	5
A. Le droit de l'adulte à l'éducation	6
B. La nécessité d'un système intégré d'éducation des adultes	7
C. La coordination des mesures sociales, économiques et éducatives	9
D. Equilibre entre besoins collectifs et individuels	11
E. La décentralisation	12
RECOMMANDATIONS	14
ANNEXE	
I. DESCRIPTION DE LA POPULATION ADULTE DEFAVORISEE ET IDENTIFICATION DE SES BESOINS	1
A. Description de la clientèle	1
B. Classification	3
C. Identification des besoins	10
II. EVALUATION DES MESURES EDUCATIVES A L'EGARD DES ADULTES MOINS FAVORISES	15
A. La Commission scolaire	15
B. Multi-Média	41
C. Les groupes d'éducation populaire	55
Appendice I	
Appendice II	
Appendice III	
Appendice IV	

AVANT-PROPOS

Le rapport sur les adultes défavorisés fait suite à une étude antérieure du Conseil supérieur de l'éducation sur les responsabilités du système scolaire en regard des besoins éducatifs des enfants des milieux défavorisés du Québec. Cette étude, publiée en juillet 1971,(1) proposait des mesures particulières pour l'éducation des jeunes accusant des déficiences et des retards dans leur formation. Dans cette étude, le Conseil traitait succinctement la question de l'éducation des adultes, considérant qu'il serait vain de tenter d'améliorer le sort des jeunes sans vouloir améliorer en même temps leur environnement familial et social. Le Conseil indiquait alors la nécessité de créer, à titre expérimental, quelques "centres de jour", axés surtout sur des programmes d'éducation de base et de culture populaire et insistait sur l'urgence de réviser les modes conventionnels d'information afin de rejoindre plus efficacement les adultes des milieux moins favorisés. Il y a donc complémentarité entre l'étude précédente et le présent rapport.

La démarche actuelle a pour but de dresser un tableau plus complet de la situation des adultes défavorisés et de leurs besoins de formation et de voir spécifiquement comment le système d'éducation québécois doit répondre aux besoins éducatifs de cette clientèle. Il

---

(1) Rapport annuel 1970/71 du Conseil supérieur de l'éducation, L'éducation en milieux défavorisés, pp. 300-318.

s'agit là d'un sujet qui, de l'avis du Conseil, est d'une importance telle qu'il doit être constamment objet d'études et de recherches en fonction de données et d'hypothèses nouvelles.

La Commission de l'éducation des adultes à qui le Conseil avait confié la responsabilité de la présente étude a voulu:

- identifier la population adulte dite défavorisée;
- découvrir les besoins éducatifs des adultes défavorisés;
- évaluer les mesures éducatives consenties par le système d'éducation pour répondre à ces besoins.

Le présent rapport dessine une vue prospective des choix qui s'offrent au ministère de l'Education pour qu'il assume pleinement ses responsabilités auprès des adultes défavorisés. Le Conseil ne laisse pas moins, aux divers organismes impliqués, le soin de traduire en programmes plus précis et opérationnels les objectifs d'éducation des adultes et les mesures éducatives plus spécifiques destinées aux adultes défavorisés.

Un certain nombre d'études valables ont été réalisées depuis une décennie dans le secteur du bien-être et de l'économie sociale, de sorte qu'il aurait été inutile de vouloir reprendre de telles recherches dans le cadre de notre rapport. Par ailleurs, la dimension de l'éducation a trop souvent été négligée dans ces travaux, surtout orientés en fonction d'objectifs socio-économiques. Il a donc suffi de nous référer aux données déjà disponibles sur les caractéristiques socio-économiques

des populations dites défavorisées; cependant l'évaluation des mesures éducatives prises à l'égard de ces populations devait mener la Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation à consulter les divers organismes impliquées dans ce type d'éducation, soit les Commissions scolaires, les équipes Multi-Média et des groupes d'éducation populaire.

A cette fin, la Commission de l'éducation des adultes a procédé de la façon suivante:

- rencontre des responsables de l'éducation des adultes de six Commissions scolaires;

- envoi d'un questionnaire à toutes les Commissions scolaires régionales(1);

- consultation des responsables de Multi-Média dans les cinq secteurs où l'expérience se déroule;

- prise de contact avec certains animateurs de "groupes populaires" pour connaître les attitudes et dispositions de la clientèle adulte elle-même;

- utilisation de sondages déjà effectués auprès des populations défavorisés.

Le rapport du Conseil contient deux parties bien distinctes:

---

(1) Plus de 90% des questionnaires furent retournés dûment remplis.

- la première présente un ensemble de considérations et de recommandations qui résultent de la réflexion et de l'analyse de la situation telle qu'elle a pu être observée sur le terrain;

- la deuxième partie, qui constitue une annexe, veut décrire cette situation par diverses données provenant de deux sources: études déjà menées sur des questions reliées au sujet du présent travail; consultations menées auprès de plusieurs groupes d'agents impliqués en éducation des adultes.

Toutefois, il ne faut pas considérer les jugements préliminaires qui accompagnent plusieurs des données contenues dans l'annexe comme des prises de position du Conseil, telles que celles retrouvées dans la première partie du rapport, mais plutôt les regarder comme des éléments de réflexion ou des hypothèses à étudier.

L'EDUCATION DES ADULTES DEFAVORISES[1]

Le Gouvernement du Québec n'a pas encore établi une véritable politique de l'éducation des adultes. On peut affirmer que les orientations pédagogiques spécifiques à l'éducation des adultes ne sont pas suffisamment définies et que l'organisation actuelle des services éducatifs offerts à cette catégorie d'étudiants n'a pas encore su s'affranchir du régime d'enseignement destiné aux jeunes. Plusieurs normes pédagogiques et administratives qui régissent ce secteur proviennent des autres niveaux de l'enseignement. Or, l'établissement d'une politique globale de l'éducation des adultes est en quelque sorte un prérequis à la détermination de mesures particulières pour les défavorisés. Dans un avis antérieur, le Conseil recommandait l'élaboration d'une telle politique[2].

L'ensemble des recommandations présentées dans ce rapport s'appuie sur des principes qui devraient nécessairement inspirer une éventuelle politique globale de l'éducation des adultes. Plusieurs de ces principes sont rappelés et explicités dans les lignes qui suivent, ce qui explique la présence de plusieurs recommandations d'ordre général,

---

(1) Les types de clientèle défavorisée concernés plus directement par ce rapport sont les petits salariés, les assistés sociaux, les chômeurs, les analphabètes et les faiblement scolarisés; l'annexe apporte des précisions sur cette classification.

(2) Rapport annuel 1971/72 du Conseil supérieur de l'éducation, Avis concernant le programme Multi-Média pour le développement des ressources humaines des adultes du Québec, p. 82.

nécessaires pour orienter des solutions aux problèmes particuliers à l'éducation des adultes défavorisés.

A. Le droit de l'adulte à l'éducation

Le droit de toute personne à l'éducation est un droit fondamental, universellement reconnu au même titre que le droit à la vie et à la santé. L'éducation doit être considérée en premier lieu comme une nécessité vitale en ce qu'elle constitue une condition du plein épanouissement de l'intelligence et de l'affectivité; elle est en cela directement liée à l'évolution normale des facultés humaines. De plus, l'UNESCO considère l'éducation comme un droit social, relié à l'emploi; d'où la nécessité pour un système d'éducation d'être accessible à tous les citoyens. Le droit à l'éducation s'exprime en terme d'accessibilité mais n'implique pas nécessairement la gratuité.

Un système d'éducation doit permettre à tout citoyen défavorisé d'avoir accès aux ressources éducatives au même titre que les citoyens plus favorisés. Cela commande des mesures particulières pour permettre au défavorisé d'utiliser ce droit de l'accessibilité à l'éducation. Il faut d'ailleurs constater que dans la majorité des cas, pour toutes sortes de raisons, ce secteur de la population n'a pu se prévaloir à l'âge scolaire du droit fondamental de l'enfant à l'éducation.

Pour les adultes défavorisés, l'accessibilité à l'éducation ne se trouve pas garantie du fait qu'on leur accorde la gratuité scolaire

scolaire et qu'on leur alloue même un salaire pour suivre des activités éducatives. Il y a également, pour bon nombre d'adultes défavorisés, des barrières d'ordre psychologique et pédagogique à franchir. Il faut alors recourir à diverses approches particulières, à des techniques d'animation, pour susciter l'intérêt de ces derniers à l'éducation et ensuite pour permettre à l'action éducative de les atteindre réellement dans leurs attitudes et dans leurs comportements.

En définitive, les mesures éducatives préconisées dans le présent rapport d'étude ont justement pour but premier, de rendre l'éducation plus accessible aux adultes défavorisés.

B. La nécessité d'un système intégré d'éducation des adultes

Pour être efficace, un système d'éducation doit pouvoir faire preuve de cohérence et être subordonné à des objectifs bien établis. C'est ce qui doit amener le Gouvernement du Québec à assurer une autorité unique à ce système auquel doit être intégrée toute politique éventuelle, relative à l'éducation des adultes. On aurait ici entrepris une tâche trop ambitieuse, concernant la formation professionnelle en particulier, en voulant établir un partage entre, d'une part, les responsabilités du gouvernement central qui exerce une autorité générale sur l'économie du pays et sur sa main-d'oeuvre, et, d'autre part, les responsabilités du Gouvernement du Québec à qui incombe, selon la Constitution canadienne, la tâche d'organiser et d'administrer un système d'éducation pour le Québec. Il nous faut toutefois souligner que les

ententes actuellement conclues entre les deux niveaux de gouvernement sont insatisfaisantes à bien des égards. En effet, il semble bien que les négociations qui précèdent ces ententes poursuivent des objectifs qui s'inscrivent dans des perspectives uniquement socio-économiques.

Mais, la prise en charge totale et exclusive de l'éducation par le Gouvernement du Québec ne garantira pas nécessairement à notre système d'éducation la cohérence et l'efficacité souhaitées. Il revient au ministère de l'Education de coordonner les divers efforts éducatifs consentis par le Québec et de préciser à cette fin les responsabilités des autres instances qui s'occupent de l'éducation des adultes. L'élaboration d'une politique de l'éducation des adultes, devant mener à la mise en application d'un régime de formation spécifique, ne sera possible que dans la mesure où ce Ministère reconnaîtra suffisamment d'autorité à sa Direction générale responsable de ce secteur de l'éducation.

Actuellement une bonne partie de l'éducation des adultes échappe à l'autorité de cette Direction générale; en voici quelques exemples:

- les normes de certification sont imposées soit par la Direction de l'enseignement élémentaire et secondaire, soit par la Direction de l'enseignement collégial, selon le niveau d'enseignement concerné;

- le ministère de l'Immigration a une juridiction exclusive sur l'enseignement dispensé aux immigrants;

- le ministère du Travail et de la Main-d'Oeuvre a juridiction, au point de vue légal, sur la publicité des cours de formation professionnelle et sur la sélection des étudiants.

C. La coordination des mesures sociales, économiques et éducatives

Y a-t-il lieu de croire qu'il suffit d'une poussée notable de l'expansion économique pour que les problèmes des économiquement faibles soient atténués ou résolus pour un temps? Au contraire, on peut constater qu'une hausse du niveau économique d'une collectivité ne s'avère généralement favorable qu'à ceux qui sont déjà mieux équipés pour en tirer profit, alors que les populations défavorisées sont souvent incapables de se donner des instruments de promotion. L'éducation se présente comme un moyen qui mène à des résultats plus sûrs pour solutionner en profondeur les problèmes inhérents à l'état de défavorisé, surtout quand ce terme réfère à des notions telles que l'adaptation à la vie en société, l'autonomie, le sens des responsabilités. Mais, il ne peut s'agir là d'exclusivité. Face au besoin d'améliorer dans les plus brefs délais le sort d'adultes défavorisés, la conjugaison des efforts de plusieurs ordres - social, économique, éducatif et bien sûr politique - s'avère essentielle.

Au niveau du Gouvernement du Québec, il faut préconiser une meilleure coordination des politiques des ministères de l'Education, du Travail et de la Main-d'Oeuvre et des Affaires sociales. Cette coordination doit se faire également au niveau régional par le recours à des

mécanismes de participation afin d'atteindre des représentants de toutes les instances concernées et divers collaborateurs avisés sur des questions particulières. Le Conseil est fort préoccupé par cette question puisqu'il a présenté à deux autres reprises des considérations et quelques recommandations qui réfèrent directement à la coordination des interventions des divers paliers du gouvernement, des ministères provinciaux et de diverses autres instances: directions générales, commissions scolaires, institutions[1].

Plusieurs objectifs peuvent être principalement atteints par la coordination:

- l'utilisation optimale des ressources (ex.: procéder à des recensements, à des enquêtes, à des campagnes d'information et de sensibilisation qui soient menés en collaboration par les ministères concernés);

- le resserrement des liens entre le monde du travail et celui de l'éducation;

- le développement d'une politique suffisamment incitative à l'égard des défavorisés pour amener ces derniers à se prendre en main

---

(1) (a) Rapport annuel 1970/71 du Conseil supérieur de l'éducation, Avis au ministre de l'Education concernant la loi sur la formation et la qualification professionnelle de main d'oeuvre, pp. 159-168.

(b) Rapport annuel 1971/72 du Conseil supérieur de l'éducation, Avis concernant le programme Multi-Média pour le développement des ressources humaines des adultes au Québec, pp. 67-82.

et à donner à leur vie une orientation qui soit vraiment le résultat d'un choix éclairé et volontaire.

D. Equilibre entre besoins collectifs et individuels

Le présent rapport attache autant d'importance aux divers impératifs de la vie personnelle qu'à ceux de la vie en société.

L'éducation des adultes ne saurait être axée que sur des préoccupations d'ordre économique; cette éducation doit aussi se faire humanisante par les mesures suivantes:

- permettre à l'individu de s'épanouir et d'acquérir à la fois l'autonomie personnelle et le sens des responsabilités;
- favoriser dans la collectivité l'implantation de modes de vie qui conviennent au développement social, économique et culturel de l'homme.

Parallèlement à un effort pour concevoir des politiques d'éducation des adultes qui veulent tenir compte de valeurs, d'approches, de dimensions éducatives nouvelles, il y a lieu de bien identifier les besoins soit individuels, soit collectifs exprimés particulièrement en milieux populaires. Le souci, par exemple, de la promotion collective qui inspire souvent ces milieux, ajoute une dimension nouvelle à une conception plus traditionnelle de l'éducation qui a privilégié dans le passé la promotion de l'individu et non celle de groupes de citoyens.

E. La décentralisation

Même si le ministère de l'Education n'assume pas toutes ses responsabilités en éducation des adultes, le peu de champ qu'il occupe n'échappe pourtant pas à la centralisation qui marque, de fait, le système scolaire dans son ensemble. Une telle centralisation peut sans doute s'expliquer par le souci d'un partage équitable des ressources, d'une coordination et même d'une certaine efficacité tout au moins administrative. Mais cette centralisation dépasse de tels objectifs quand elle prend les formes suivantes:

- centralisation des communications entre le monde scolaire et celui du travail, rendant ainsi difficile toute forme de collaboration entre les Commissions scolaires et les Centres de main-d'oeuvre;
- centralisation de la correction des examens;
- centralisation des programmes de culture populaire, qui doivent être approuvés par le ministère de l'Education.

Plusieurs des recommandations suivantes visent donc à une décentralisation dans le champ de l'éducation des adultes:

- établir des mesures éducatives qui soient vraiment adaptées aux besoins des populations, besoins qui peuvent varier sensiblement d'une région à l'autre;
- établir des politiques d'éducation qui favorisent chez les individus la prise en charge de leur éducation, et dans les milieux

scolaires l'initiative et la créativité[1].

En ce qui concerne l'éducation populaire, elle a été assumée jusqu'ici en grande partie par des associations et des groupes particulièrement attentifs aux besoins éducatifs de la population. Des modes d'apprentissage adaptés aux réalités de la vie quotidienne, des rencontres d'information et d'animation mutuelles, la mise en commun d'expériences personnelles sont des formes caractéristiques de l'éducation populaire privilégiées par des associations de volontaires, alors que dans le système scolaire, ce genre d'activités n'a pas fait dans le passé l'objet d'une véritable préoccupation.

Ces associations et ces groupes d'éducation populaire sont nés des efforts faits par une population insatisfaite, qui sent le besoin de s'organiser en marge du système scolaire pour répondre plus adéquatement à ses propres besoins. Une politique de l'éducation des adultes

---

(1) Edgar FAURE, Apprendre à être, Paris, Fayard-Unesco, 1972, 368 p., pp. 172-173.

"Par son enseignement, par sa pratique, par son engagement, l'éducation doit contribuer à la réalisation de ce projet propre à notre temps: substituer à une autorité mécanique, de type administratif, une décision vivante, de type démocratique. La participation du plus grand nombre au maximum de responsabilités n'est pas seulement un gage d'efficacité collective, elle est aussi une condition du bonheur individuel, une prise de pouvoir quotidienne sur la société et sur les choses, une manière d'influer librement sur le destin. Il ne s'agit plus pour le citoyen de déléguer ses pouvoirs, mais de les exercer, à tous les niveaux de la vie sociale et à toutes les étapes de la vie."

doit donc non seulement tenir compte des initiatives de ces groupes mais, par une décentralisation de l'administration, favoriser d'une part leur autonomie, condition essentielle de leur efficacité, et leur permettre, d'autre part, de recourir à des sources de financement qui ne proviennent pas exclusivement des Commissions scolaires, à cause de la nature même de leurs activités.

C'est dans le respect des champs de compétence propres à chaque agent de l'éducation que doit être conçu un système d'éducation adapté aux adultes.

RECOMMANDATIONS

1.

Nous recommandons que le ministère de l'Education établisse une politique cohérente de l'éducation des adultes.

La nécessité et l'urgence d'établir une politique cohérente de l'éducation des adultes ne font plus de doute. Comme nous l'avons souligné précédemment, l'établissement d'une telle politique implique au départ que soient réglés des conflits de juridiction, et que le ministère de l'Education prenne immédiatement les mesures nécessaires pour élaborer cette politique et se dote des mécanismes nécessaires pour en assurer l'application.

L'un des plus grands mérites de l'établissement d'une politique de l'éducation des adultes serait de provoquer le développement d'une

pensée éducative renouvelée adaptée à la clientèle adulte, et libérée de plusieurs des concepts traditionnels d'un enseignement surtout conçu, jusqu'ici, pour les jeunes. Le renouvellement de ces concepts d'éducation ne pourrait qu'avoir des effets bénéfiques sur les autres secteurs de l'enseignement.

2.

Nous recommandons que le ministère de l'Education assume la promotion réelle des citoyens adultes moins favorisés, en conjuguant ses efforts avec ceux des autres ministères et en s'assurant de leur étroite collaboration.

En collaboration avec le ministère de l'Education, le ministère des Affaires sociales a amorcé une politique de réhabilitation des chômeurs chroniques, des assistés sociaux, d'handicapés de toutes sortes. Cette politique se traduit entre autres par l'établissement de programmes éducatifs en vue d'un retour à une vie plus normale et plus autonome de ces gens défavorisés.

Il faut voir là, un exemple de mesures qui sont plus efficaces, parce que la mise en commun des ressources et des efforts de plusieurs ministères amène une politique plus cohérente, susceptible d'annexer des solutions plus réalistes aux problèmes des défavorisés. Nous croyons qu'il s'agit là d'une condition essentielle à l'établissement d'une politique qui aurait pour objectif d'améliorer en profondeur et de façon durable le sort des citoyens moins favorisés.

3.

Nous recommandons que le ministère de l'Education fasse les représentations nécessaires auprès des autorités concernées pour que le rôle des Centres de main-d'Oeuvre, en ce qui regarde la formation professionnelle, se limite à collaborer au recrutement d'étudiants adultes puis à leur placement à la fin de la période de formation.

Le recrutement doit:

- tenir compte des attentes et des besoins des individus en même temps que des demandes et exigences du marché du travail;

- être réalisé "sur le terrain" afin d'atteindre ceux qui ont le plus besoin d'aide, en l'occurence différentes catégories de gens moins favorisés.

Il ne revient pas à ces Centres de déterminer des normes qui touchent directement à la pédagogie, comme le font actuellement les Centres de Main-d'Oeuvre du Gouvernement fédéral. Au contraire, les instances scolaires locales devraient pouvoir adapter aux besoins réels des individus une norme globale telle que le "104 semaines" de cours. A l'intérieur d'un tel cadre, un profil de formation devrait pouvoir être déterminé à partir de considérations pédagogiques qui relèvent de la compétence des autorités scolaires, même si cela doit se faire en collaboration avec les Centres de Main-d'Oeuvre et d'autres agents, dont le plus important est l'étudiant adulte lui-même.

A nos yeux, cette recommandation consacre en définitive le principe de la responsabilité entière du Gouvernement du Québec quant à l'organisation et quant au fonctionnement de l'éducation des adultes, même dans le secteur de la formation professionnelle.

4.

Nous recommandons, en ce qui concerne la formation professionnelle, que le ministère de l'Education, par ses instances locales, prenne l'entière responsabilité des services d'aide personnelle qui se situent au plan éducatif, soit:

- l'information scolaire et professionnelle;
- l'orientation des étudiants;
- la détermination des objectifs pédagogiques;
- l'élaboration des profils de formation;
- la réorientation de l'étudiant en cours de route;
- l'évaluation.

La coordination déjà souhaitée entre le ministère de l'Education et d'autres ministères s'avère encore plus nécessaire au niveau local. C'est en consultation avec les Centres de Main-d'Oeuvre, le monde du travail, divers agents socio-économiques et avec les étudiants eux-mêmes, que les Services d'éducation des adultes pourront établir des services d'aide personnelle vraiment adéquats.

Particulièrement en ce qui a trait à l'orientation, il faut préciser, contrairement à ce qui se fait actuellement, que cette

orientation ne saurait être définitive dès le début d'une période de formation, surtout quand cette orientation se fait à partir de critères parfois assez discutables. Même si l'orientation de l'étudiant adulte peut être améliorée par le recours, entre autres, à des activités d'exploration et de préformation, la réorientation en cours de route demeurera toujours nécessaire pour un certain nombre de candidats.

5.

Nous recommandons que le ministère de l'Education, en collaboration avec les autres autorités compétentes en la matière, puisse mettre à la disposition des Commissions scolaires le plus de données pertinentes possible sur le marché du travail, sur les besoins actuels et futurs de main-d'oeuvre.

A cette fin, il s'avère urgent que les autorités gouvernementales se dotent de centres de données où toutes les informations sur le marché du travail seraient colligées, constamment mises à jour et rendues accessibles.

Un tel ensemble de données s'avère essentiel pour que l'enseignement professionnel dispensé aux étudiants adultes débouche sur des emplois. Ces données sont non moins importantes pour pouvoir fournir à l'étudiant adulte une information suffisamment claire et précise sur ses chances d'obtenir de l'emploi à la fin de sa période de formation, sans quoi il est bien difficile pour ce dernier d'exercer sa liberté de choix de façon rationnelle.

6.

Nous recommandons que les Services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire soient maintenus et intensifiés.

A cet effet, il faut encourager toute politique de financement qui prévoit, dans les Commissions scolaires, l'engagement d'un certain nombre de personnes compétentes pour assurer l'aide personnelle et l'animation communautaire prévues par les projets SEAPAC (Service éducatif d'aide personnelle et d'animation communautaire). Le nombre de personnes à engager dans ces projets devrait être déterminé par le caractère démographique et le niveau socio-culturel de chacune des populations desservies par ces Commissions scolaires.

Ces services d'aide personnelle et d'animation communautaire devront intensifier leur action auprès des classes défavorisées car dans la plupart des milieux où ils sont implantés, ils demeurent l'unique lien possible entre le système scolaire et ces classes moins favorisées.

7.

Nous recommandons que le ministère de l'Education assure la coordination entre le programme Multi-Média et celui des Services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire en rendant ces programmes complémentaires, afin d'éviter le dédoublement des efforts.

Le Conseil supérieur de l'éducation a déjà présenté deux avis

sur Multi-Média et si d'une part il se disait d'accord avec le principe de base de ce programme, soit l'auto-éducation des adultes défavorisés, il suggérait par ailleurs de retarder l'expansion du programme aussi longtemps qu'une politique cohérente de l'éducation des adultes n'aurait pas été établie. Or, au moment où l'on organise dans les Commissions scolaires des Services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire (SEAPAC) la coordination s'avère encore plus importante, compte tenu du danger certain de dédoublement des énergies face à l'existence à la fois de Multi-Média et des SEAPAC, qui ont la vocation commune de porter une attention particulière aux classes moins favorisées de leur territoire. La question que se posait le Conseil supérieur de l'éducation dans son dernier avis sur Multi-Média revêt dans les circonstances une acuité particulière.

> "Le temps semble opportun de se demander si la réforme ne doit pas se faire à l'intérieur même du réseau public, plutôt que d'user d'un organisme semi-relié au ministère de l'Education et parallèle au système public, pour répondre aux lacunes de ce réseau, apparemment incapable de répondre à des besoins que l'on juge prioritaires[1].

Y aurait-il lieu de vouloir délimiter immédiatement les rôles respectifs de ces deux structures d'éducation? Il semble qu'il soit encore trop tôt pour procéder à un partage définitif des responsabilités.

---

(1) Rapport annuel 1971/72 du Conseil supérieur de l'éducation, Avis concernant le programme Multi-Média pour le développement des ressources humaines des adultes, p. 78.

Il est toutefois raisonnable de croire que dans la mesure où les SEAPAC s'avèrent efficaces dans l'animation communautaire, particulièrement des défavorisés, Multi-Média devrait s'orienter davantage vers un type d'animation couvrant de plus grandes populations, par une utilisation plus grande des média. Rappelons à cet égard cette autre observation du Conseil.

> "Que Multi-Média soit invité à redéfinir ses responsabilités propres à mesure que les tâches supplétives qu'il se donne actuellement pourront être assumées par des instances appropriées, et qu'il s'oriente le plus rapidement possible vers ce que son nom indique, c'est-à-dire "un système qui fait progresser de manière cohérente à des fins d'éducation des adultes, l'utilisation des moyens technologiques et pédagogiques nouveaux"(1).

8.

Nous recommandons que le ministère de l'Education élabore, en consultation avec les Commissions scolaires et les associations d'éducation populaire, une politique susceptible de favoriser l'action des organismes d'éducation populaire et qui soit bien articulée et cohérente en portant particulièrement sur les points suivants:

- l'ensemble des éléments qui doivent caractériser l'éducation populaire;

---

(1) Loc. cit. p. 82.

- le mode de reconnaissance et de financement des organismes d'éducation populaire;
- la place qui revient aux organismes d'éducation populaire face à un système d'éducation qui doit être coordonné.

Le mémoire de l'Institut canadien de l'éducation des adultes(1) démontre l'insuffisance des sommes d'argent consenties jusqu'ici au secteur de l'éducation populaire. Par ailleurs, les récentes modifications apportées par le ministre de l'Education, concernant le financement des organismes d'éducation populaire, ouvrent la voie à l'élaboration d'une politique qui pourrait être plus généreuse, surtout moins centralisée, mais qui devra toutefois s'insérer dans une politique globale de l'éducation des adultes.

9.

Nous recommandons que, pour l'éducation populaire, les Commissions scolaires aient la liberté de répartir le budget global qui leur est alloué selon des priorités qu'elles déterminent elles-mêmes, compte tenu des besoins qui peuvent varier sensiblement d'une région à l'autre.

Un domaine qui se prête particulièrement mal à la programmation uniforme est celui de l'éducation populaire; en soi, l'éducation

---

(1) Le financement des organismes d'éducation populaire, Institut canadien d'éducation des adultes, octobre 1972, 64 pages.

populaire doit s'ajuster parfaitement aux besoins culturels d'un milieu. Il est nécessaire que les Services de l'éducation des adultes puissent avoir la liberté de concevoir des programmes de cours ou d'activités éducatives qui soient parfaitement adaptés aux attentes des milieux.

Face à la nécessité d'établir des mesures prioritaires pour les adultes moins favorisés et de procéder à cet effet à une redistribution des ressources, il y a lieu de maintenir la formule de l'auto-financement pour une partie des cours de culture populaire, quitte à les rendre plus accessibles aux défavorisés. Les revenus de cours jugés moins nécessaires viennent ainsi augmenter les ressources disponibles pour l'éducation des adultes défavorisés. Les Commissions scolaires doivent fournir un appui financier aux groupes d'éducation populaire et mettre à leur disposition divers services: personnel, locaux, équipement, etc.; d'où la nécessité encore d'une décentralisation au point de vue budgétaire.

Le travail accompli par les "groupes populaires" dans les milieux défavorisés et les résultats obtenus, compte tenu des difficultés inhérentes à ce type d'action, témoignent d'initiatives qui doivent être encouragées et soutenues; elles répondent aux besoins d'une population trop souvent laissée pour compte. Ce sont les Commissions scolaires qui en définitive, dans le cadre scolaire, sont les plus habilitées à percevoir les besoins éducatifs de leurs milieux respectifs, à établir des priorités et à répartir en conséquence les ressources d'un budget global déterminé au préalable par le ministère de l'Education, à partir de critères

tels que les caractéristiques démographiques et le niveau socio-économique des populations.

Tant pour leur organisation que pour leur financement, les activités d'éducation populaire doivent être soumises à des normes autres que celles utilisées pour l'enseignement régulier; les limites actuelles du nombre d'heures-cours, exprimées en multiples de 15, ne conviennent pas. Dans ce type d'activités et de projets éducatifs, il faut distinguer les trois phases suivantes:

1) la préparation, c'est-à-dire l'information, la sensibilisation, l'animation;

2) la période de formation elle-même;

3) les suites à donner, c'est-à-dire la prise en main d'une situation par les gens concernés ainsi que l'évaluation de ce qui a pu être réalisé.

La période de sensibilisation et d'animation demeure particulièrement importante en milieux défavorisés, sans quoi on ne peut prétendre rendre l'éducation accessible à ces milieux, comme l'explique le Conseil dans son avis sur Multi-Média[1].

Les Commissions scolaires doivent donc jouer un rôle d'aide auprès des groupes d'éducation populaire tout en leur laissant la liberté d'organiser leurs activités éducatives. Les Commissions scolaires

---

(1) Rapport annuel 1971/72 du Conseil supérieur de l'éducation, p. 76.

doivent encourager l'initiative, la prise en charge de l'éducation populaire par les citoyens eux-mêmes. Il s'agit de réaliser au plan local la décentralisation que l'on souhaite au plan provincial. Comme on l'a déjà indiqué, cette décentralisation doit signifier également que les groupes d'éducation populaire puissent recourir à des sources de financement qui ne proviennent pas exclusivement des Commissions scolaires.

10.

Nous recommandons que le ministère de l'Education permette au programme Multi-Média de pousser suffisamment son expérience dans les cinq régions pilotes déjà assignées et qu'une évaluation rigoureuse et significative en soit faite.

En attendant que le rôle de Multi-Média soit révisé, ce programme doit donc être amélioré:

- les objectifs doivent être précisés, compte tenu des attentes que l'on considère conformes à la nature de ce programme;
- une plus grande autonomie doit être laissée aux équipes régionales en ce qui concerne surtout l'utilisation et la production de moyens techniques (ex.: programmation radiophonique, émissions de télévision, enregistrements, publications).
- l'évaluation du programme Multi-Média doit être entreprise immédiatement et elle doit suivre les différentes étapes de cette expérience.

11.

Nous recommandons que l'éducation des adultes, surtout en milieux moins favorisés, se fasse sous le signe d'une véritable individualisation dans l'établissement de régimes de formation.

Il faut alors remplacer les programmes d'étude rigides, souvent conçus pour une tout autre clientèle, par des profils fonctionnels de formation spécifique. D'ailleurs, plusieurs des programmes actuels sont livresques, alors qu'y prédominent les connaissances théoriques, et ils conviennent encore moins à des adultes sous-scolarisés.

Cette individualisation exige une réelle intégration de la formation générale à la formation professionnelle pour les étudiants inscrits à ce secteur. L'intégration signifie que des cours de formation générale ne doivent pas nécessairement précéder dans le temps un ensemble de cours professionnels, comme s'il s'agissait là de deux entités bien distinctes, mais qu'ils doivent servir d'apport direct à la formation professionnelle. Cela doit empêcher l'imposition de cours de formation académique qui ont trop peu de liens avec les besoins réels de formation spécialisée d'un adulte. Une plus grande souplesse des programmes permet, de plus, de tenir compte davantage de l'expérience acquise de l'adulte pour ainsi éviter de prolonger indûment la période de scolarisation de ce dernier. Il est nécessaire de se défaire de normes pédagogiques rigides que sont les prérequis conçus à partir de cadres non moins

rigides, qui proviennent de notions pédagogiques traditionnelles comme celles de "degrés" et de "programmes institutionnels".

12.

Nous recommandons que le ministère de l'Education reconnaisse un statut professionnel à l'éducateur d'adultes.

Le recours à des approches pédagogiques particulières, à des méthodes non moins spécifiques d'animation personnelle et communautaire s'avère nécessaire en éducation des adultes et particulièrement pour atteindre différents types de défavorisés. Le secteur de l'éducation des adultes a besoin d'éducateurs bien préparés et attachés exclusivement à l'éducation de cette clientèle. Il est nécessaire de pouvoir compter sur la permanence, la stabilité et sur la disponibilité d'un certain nombre d'éducateurs bien préparés, si l'on veut que s'élabore dans ces milieux une pensée éducative vraiment adaptée aux besoins de l'adulte et particulièrement de l'adulte moins favorisé.

Le statut d'éducateur d'adultes doit être défini à partir de normes dont plusieurs seront nécessairement différentes de celles établies pour d'autres secteurs de l'enseignement. Le ministère de l'Education doit prévoir pour ce personnel des conditions de travail qui soient justes. Actuellement, aucun des bénéfices marginaux accordés généralement aux travailleurs, tels que par exemple le fonds de pension et l'assurance médicale, n'est prévu pour le personnel oeuvrant en éducation des adultes, à moins qu'il ne s'agisse d'éducateurs appartenant déjà à

d'autres secteurs de l'enseignement.

A la suite de ces recommandations générales, le Conseil veut porter à l'attention du ministre de l'Education quelques autres questions soulevées lors de la consultation menée à l'occasion de la présente étude.

a) Dans le cadre de la formation professionnelle, il faudrait envisager la possibilité d'appliquer des types de programmes qui font appel à des activités d'apprentissage autres que celles qui visent uniquement une scolarisation individuelle. Il faut encourager des activités collectives de formation spécialisée pour des groupes de travailleurs déjà constitués. Mais de telles expériences nécessitent la collaboration de plusieurs ministères de même que la collaboration des associations syndicales et professionnelles.

b) L'accessibilité de la femme à l'éducation des adultes, et plus précisément à la formation professionnelle, présente des difficultés particulières telles que: champ plus limité d'activités; disponibilité réduite de la femme gardienne d'un foyer, etc. Il y aurait donc lieu de prendre diverses mesures, entre autres:

- offrir aux femmes un plus grand éventail de cours préparant à des activités et à divers emplois qui leur conviennent;
- alléger de diverses façons la tâche de la mère de famille (ex.: allocations spéciales; garderie d'enfants).

c) Les normes administratives prévues pour le recyclage et la formation professionnelle de l'adulte doivent tenir compte des difficultés spécifiques à l'adulte sous-scolarisé. Et c'est dans cette optique que le maximum de 52 semaines allouées à la formation générale comme prérequis à une formation spécialisée doit être révisé. Cette norme empêche généralement les faiblement scolarisés d'accéder à la formation professionnelle.

d) Les examens provinciaux uniformes s'avèrent particulièrement embarrassants en éducation des adultes, alors que cette clientèle est très hétérogène quant à son acquis et qu'on aurait tort de vouloir la soumettre à des programmes rigides et uniformes, qui par surcroît, sont souvent hérités d'un système d'enseignement régulier conçu pour une autre clientèle. Le Conseil supérieur de l'éducation a indiqué dans un avis antérieur sur les examens une orientation générale concernant cette question tant pour l'éducation des adultes que pour les autres secteurs de l'enseignement(1).

e) Il y a lieu de préparer, par l'éducation des adultes, les parents des milieux défavorisés à jouer un rôle particulier, comme le Conseil l'indiquait antérieurement dans son avis sur "L'éducation des adultes défavorisés"(2). Plusieurs parents de ces milieux ont besoin

---

(1) Les examens. Avis adopté à la 137e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 9 février 1973.

(2) Rapport annuel 1970/71 du Conseil supérieur de l'éducation, pp. 300-318.

d'être rejoints par une information et une sensibilisation plus grandes, car leur collaboration s'avère plus que nécessaire pour adapter l'école au milieu et pour assurer une plus grande motivation des enfants. Ces parents doivent être encouragés à participer aux structures de participation mises en place dans le secteur de l'éducation.

ANNEXE

Note explicative

L'annexe qui suit contient les diverses données colligées dans une première étape de cette étude. Elles sont de deux ordres, comme le Conseil l'indiquait au début de ce rapport, soit:

1) les résultats de recherches sur diverses questions concernant le présent sujet;

2) les informations recueillies lors de séances de consultation tenues dans plusieurs régions ou notées à la suite d'une enquête menée auprès des directeurs de Service d'éducation permanente des Commissions scolaires.

En présentant cette annexe, il y a lieu de croire que toutes les personnes consultées pourront éprouver une certaine satisfaction à retrouver leurs témoignages même si elles n'auront pu reconnaître dans les recommandations du Conseil une réponse à toutes leurs attentes. Ceux qui voudraient poursuivre leur réflexion et nous en faire part, devraient trouver également dans cette seconde partie du rapport nombre de renseignements et de données utiles.

Le Conseil veut toutefois rappeler que les jugements préliminaires qui accompagnent plusieurs des données contenues dans cette annexe ne doivent pas être considérées comme des prises de position du Conseil; seules les recommandations formulées dans la première partie de ce rapport sont, pour le moment, les prises de position officielles du Conseil.

I. DESCRIPTION DE LA POPULATION ADULTE DEFAVORISEE ET IDENTIFICATION DE SES BESOINS

A. Description de la clientèle

Certains chercheurs définissent la pauvreté comme "l'incapacité relative de l'individu à trouver des moyens ou des occasions d'améliorer son sort, de percevoir pareilles occasions ou, à l'opposé, de sentir et de croire qu'il n'existe pas pour lui de telles occasions"(1).

Les études gouvernementales, dont celles du Conseil économique du Canada et du Comité spécial du Sénat sur la pauvreté, ont identifié la population défavorisée et évalué son ampleur à l'aide d'un indice économique. Ainsi en fixant à 5,000 dollars le seuil de la pauvreté pour une famille de quatre personnes, on peut estimer qu'il existe au Québec 1,232,000 personnes considérées comme pauvres. Incidemment, cette population pauvre du Québec, à elle seule, dépasse en nombre celle de toutes les provinces de l'Ouest et représente près du double de celle des provinces maritimes(2). Et, comme les représentants de la Commission des écoles catholiques de Montréal le faisaient remarquer au Conseil: "les milieux défavorisés ne sont pas rendus à leur maximum de croissance,

---

(1) Bibliographie des travaux de recherche dans le domaine du bien-être, Québec, Ministère de la Famille et du Bien-être social, 1969, p. 117.

(2) La pauvreté au Canada. Rapport du Comité spécial du Sénat sur la pauvreté, Information Canada, 1971, p. 20.

leur importance numérique progresse toujours avec le temps; on n'a qu'à regarder le nombre impressionnant de "drop out" fabriqués actuellement par le système".

L'utilisation de l'indice du revenu, comme critère de discrimination, se révèle insatisfaisant, du moins incomplet lorsqu'on veut étudier une variable aussi complexe que celle de l'éducation. En effet, si l'on veut mieux situer l'individu quant à ses besoins éducatifs, il est indispensable de recourir à d'autres indices. C'est ainsi que, partant de la définition de la pauvreté telle que donnée précédemment, on peut distinguer cinq critères permettant d'identifier les adultes défavorisés.

1. Critères internes, intérieurs à la personne:

- l'autonomie, qui consiste à rendre l'individu capable de faire face à la vie par ses propres moyens; c'est la capacité pour l'individu de faire des choix devant les alternatives qui se présentent et cela après avoir découvert ses potentialités;

- le sens des responsabilités, qui est, à partir de la compréhension du système dans lequel il évolue, l'aptitude de l'individu à s'acquitter de ses devoirs aux plans personnel, familial et social; c'est l'inverse de la résignation;

- l'adaptation à la société, qui serait la capacité de l'individu de s'adapter au milieu puis d'en utiliser les ressources dans son développement; il s'agit d'une socialisation dynamique où l'individu et le milieu sont en interaction;

2. Critères externes à l'individu:

- la situation économique, qui se traduit par une certaine aisance financière nécessaire à tout individu dans la poursuite de ses objectifs personnels;

- la situation sociale, qui fait que chaque individu, ainsi que le groupe social et culturel auquel il appartient, trouvent leur place dans la société, sans quoi il s'ensuit une dévalorisation pour les citoyens en cause.

B. Classification

A l'aide de ces critères, 10 catégories ont été identifiées: les petits salariés, les assistés sociaux, les chômeurs, les analphabètes et faiblement scolarisés, les détenus libérés, les gens du troisième âge, les déficients mentaux, les handicapés physiques, les Indiens et les Esquimaux, les immigrants. Certaines de ces catégories (en particulier les quatre dernières) commandent des études plus spécialisées que celle menée ici. Par ailleurs, cette classification n'a rien d'exclusif ni d'exhaustif et différentes mesures éducatives proposées dans ce rapport peuvent convenir à plusieurs types de défavorisés. Mais, la présente étude vise davantage les quatre premières catégories dont nous présentons une brève description afin de mieux faire saisir l'à-propos des réflexions qui suivront.

1. Les petits salariés

Les petits salariés représentent un groupe très important, souvent méconnu du reste des gens considérés comme économiquement faibles.

Ils sont en général dans une insécurité complète en ce qui concerne leur travail. La permanence de leur emploi a comme condition le maintien de leur faible rémunération. Une trop forte augmentation des dépenses salariales de l'entreprise peut même leur faire perdre leur emploi de façon définitive parce que cela exige des investissements supplémentaires que l'entreprise ne peut supporter. Et c'est là un phénomène fort important au Québec depuis environ quinze ans, en particulier dans le domaine du textile et de la chaussure. Il y a même lieu de croire que le courant des fermetures et des licenciements n'est pas terminé, car plusieurs industries du Québec seront à brève échéance dans l'obligation de transformer en profondeur leurs modes de production.

La faiblesse des petits salariés les rend vulnérables et facilement exploitables. Constamment menacés de perdre leur emploi, ils doivent se résigner à travailler pour des salaires inférieurs. "Leurs faibles rémunérations seules leur permettent de continuer à être utilisés. En ce sens, l'existence de pauvres forme, dans une communauté, un obstacle à l'introduction du progrès technique... A l'inverse, la résistance de certains secteurs à ce même progrès favorise l'existence de

zones de pauvreté..." (1). A long terme, l'élimination de la pauvreté passe par la modernisation de ces secteurs d'activités, mais ceux qui y sont employés sont-ils préparés à affronter cette modernisation?

"Au plan social et politique, le silence les caractérise. Ils savent qu'ils doivent se taire parce que la moindre représaille au travail ou ailleurs risque de rompre l'équilibre strictement minimal qu'ils se donnent"(2). D'autre part, on peut dire qu'ils ont une faible influence dans la société et sont loin des pouvoirs. Ils n'ont guère de moyens de pression pour faire valoir leurs revendications. Ils portent ainsi un plus faible intérêt aux affaires publiques, ce qui n'améliore pas leur situation(3).

Contrairement à nombre d'autres personnes comme par exemple les assistés sociaux, les petits salariés ne reçoivent aucune aide sociale particulière; ils doivent payer tout eux-mêmes, ce qui n'est pas sans répercussions sur le budget familial qui gonfle avec l'inflation. Il s'ensuit inévitablement des difficultés d'ordre budgétaire.

---

(1) Jean PARENT, "Le problème de la pauvreté dans les pays développés", dans Economie appliquée, t. XXIV, 1971, p. 10.

(2) Jacques de GRAND-MAISON, "Le monde marginal du petit salarié", paru dans La Presse.

(3) Voir à ce sujet en appendice I un tableau statistique tiré du 8e exposé annuel du Conseil économique du Canada, illustrant les relations entre le niveau social et l'intérêt porté aux affaires publiques.

2. Les assistés sociaux

Au Québec, on ne comptait pas moins de 541,000 assistés sociaux en 1971, à la suite d'un recensement fait par le ministère des Affaires sociales, dans le cadre de l'assistance médicale. On distingue chez les assistés sociaux les catégories suivantes: ceux qui pour des raisons de santé sont inaptes au travail, les personnes âgées, les parents chargés de la garde d'enfants, les chômeurs permanents, ceux qui ont un revenu trop faible, donc tous ceux qui n'ont pas la possibilité de toucher des revenus jugés suffisants.

Le sens des responsabilités des assistés sociaux est souvent assez faible, du fait que les régimes d'assistance en vigueur peuvent les conditionner et les inciter à demeurer attentistes, ce qui amène alors ces "assistés" à marcher sur leur amour-propre, leur dignité et à attendre...

"C'est une vie caractérisée par la frustration et le découragement, une vie marquée par le sentiment de l'échec et, par conséquent, par le désespoir et l'engourdissement"(1). Donc résignation, dépendance et perspective sombre pour l'avenir sont le lot d'un grand nombre d'assistés sociaux.

3. Les chômeurs

On peut être chômeur à cause d'effets négatifs de la conjonc-

---

(1) La pauvreté au Canada, p. VIII.

ture économique, mais cette cause ne saurait seule expliquer ce phénomène. Le chômage ne frappe pas au hasard, il vise d'abord les emplois les plus fragiles: les emplois non spécialisés et les occupations de type industriel; 90% des chômeurs sont des ouvriers semi-qualifiés ou des journaliers. C'est souvent parce qu'un individu est incapable de passer d'un secteur d'activité à un autre qu'il se retrouve chômeur. 72% des familles ont profité du plein emploi durant l'année 1967 alors que seulement 39.3% des familles à revenu faible ont pu bénéficié de ce même avantage(1).

Autres caractéristiques:

- Le pourcentage des familles affectées par le chômage augmente à mesure qu'on s'éloigne des grands centres urbains.

- L'immigrant urbain (venant d'un milieu rural) est moins préparé à trouver un emploi stable que l'urbain né en ville. La meilleure préparation de ce dernier peut être attribuée à une plus grande scolarisation(2).

4. Les analphabètes et les faiblement scolarisés

Une étude sur la persévérance scolaire au Canada jusqu'à la 11e année a déjà révélé que celle-ci était la plus basse dans les écoles

---

(1) Selon une étude statistique publiée en 1971 par le Bureau fédéral de la statistique, sur les familles pauvres et les individus pauvres en 1967.

(2) M. A. TREMBLAY et G. FORTIN, Les comportements économiques de la famille salariée au Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1964 pp. 237-238.

catholiques du Québec, avec Terre-Neuve et les Provinces Atlantiques[1]. Selon le rapport de l'Opération Départ, on retrouve plus de 12 Régionales ayant une proportion de plus de 70% de leur population non scolaire, âgée de 15 à 64 ans, qui avait seulement un niveau élémentaire (0-7 ans)[2]. Et une enquête fédérale en 1965 démontrait encore que c'est au Québec (et avec 5% en dessous des Provinces maritimes) que le taux de scolarité est le plus bas.

La scolarité des adultes au Québec[3]

	Habitants âgés de 25 à 44 ans (en milliers)	%
1) tout au plus un cours élémentaire complet	729	51.4
2) un cours secondaire partiel	314	22.1
3) au moins un cours secondaire complet	373	26.3
	1416	99.8

(1) Robert PIKE, Ceux qui n'iront pas à l'univeristé et pourquoi. Une étude sur l'accessibilité à l'enseignement supérieur au Canada. Ottawa, Association des Universités et Collèges du Canada, 1970, p. 29.

(2) Baie des Chaleurs, Charlevoix, Chaudière, Grand-Portage, Henri-Bourassa, Iles, Lalonde, Matapédia, Monts, Pascal-Taché, Péninsule, Vérendrye.

(3) PIKE, op. cit. p.97. En examinant des statistiques encore plus récentes, on constate que malgré les efforts de démocratisation au Canada, la scolarisation est encore en fonction de la classe de revenu à laquelle on appartient. Voir à ce sujet en appendice 2, la répartition des étudiants au niveau post-secondaire selon le revenu des parents pour l'année académique 1968/69. On constate entre autres que plus du quart des étudiants viennent de familles ayant des revenus de plus de 10,000 dollars.

Ce phénomène est important, nous le verrons au chapitre suivant, car il a une incidence sur l'application des normes du gouvernement fédéral concernant les programmes de formation professionnelle.

Les analphabètes absolus et fonctionnels constituent encore une partie assez importante des sous-scolarisés et les études ont déjà assez bien démontré les nombreux handicaps qu'ils accusent sur le plan de l'autonomie(1).

Au chapitre du sens des responsabilités et de l'intégration, on peut observer principalement que les aspirations des familles où les parents sont illettrés, portent sur des objectifs à court terme ou simplement sur le quotidien; "les hypothèques de vingt ans ou plus sont caractéristiques des familles de classe moyenne... l'analphabète et le très faiblement scolarisé, sont vraiment des étrangers et des marginaux sur le plan social, dans une société qui est essentiellement bâtie pour les alphabétisés"(2).

Enfin, il faut aussi constater le rapport entre la faible scolarité et la faiblesse des revenus. Cette corrélation a été assez

---

(1) - Difficulté de communiquer avec les organisations publiques ou privées dont le langage officiel est écrit;
- incapacité ou difficulté d'exprimer sa pensée, ses sentiments ses besoins et de défendre ses intérêts lorsqu'il faut utiliser le langage écrit ou parlé;
- dépendance envers les autres lorsqu'il faut entreprendre des démarches à l'extérieur (cf. Raymond BERNIER, Recherche sur les besoins des adultes en éducation de base, C.E.C.M., 1969, passim.

(2) Ibid., p. 23.

bien démontrée par le Conseil économique du Canada. "En 1961, affirme-t-il, non seulement l'incidence de faibles revenus était-elle très forte (37%) dans le groupe des familles dont le chef n'avait pas reçu de formation de niveau secondaire, mais ce groupe représentait numériquement plus des deux tiers des familles à faible revenu[1]. Cette corrélation vaut également quant à l'incidence du chômage[2].

C. Identification des besoins

Conformément à la perspective adoptée au début de cette étude, il peut être utile dans ce chapitre, non pas de réaliser une approche théorique sur cette notion, ni de dresser un tableau général des besoins des adultes[3], ni d'analyser davantage les fondements de ces besoins, mais plutôt de différencier les catégories de besoins de formation, en mettant en relief les diverses exigences économiques, sociales et culturelles auxquelles doivent faire face les adultes, particulièrement les

---

(1) Conseil économique du Canada, Défi posé par la croissance et le changement; 5e Exposé annuel, p. 124.

(2) L'appendice 3 indique cette corrélation.

(3) De tels inventaires ont déjà été réalisés, quoiqu'en nombre restreint, soit par des Commissions scolaires, soit par des groupes particuliers. A titre de référence: 1° Enquête auprès des étudiants inscrits aux cours du Service de l'Education des adultes de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal en vue d'aider à orienter la programmation de la formation technique et professionnelle aux adultes, 1968; 2° Etude sur les besoins des adultes (EBA). Projet du Programme des Initiatives locales du Gouvernement fédéral, 1972.

adultes défavorisés, et qui rendent ces besoins encore plus aigus chez les défavorisés.

1. Selon des exigences économiques

La formation professionnelle doit constituer nécessairement un élément important lorsqu'on considère la faible scolarisation des Québécois adultes et leur vulnérabilité face aux changements technologiques qui se produisent d'une façon accélérée depuis dix ans. Un Rapport synthèse de l'Opération Départ mentionne que la plupart des études locales proposent l'intensification de l'effort de scolarisation entrepris au niveau de la Commission scolaire régionale; cette scolarisation doit mener à la formation professionnelle, mais certains travailleurs, précise-t-on, devraient être engagés dans un processus de professionnalisation plus rapide et cela pour des occupations où les connaissances théoriques sont moins nécessaires(1).

Pour montrer jusqu'à quel point la scolarisation et la formation professionnelle répondent à des besoins individuels urgents et pour démontrer l'acuité du problème en regard des caractéristiques décrites dans la première partie de ce chapitre, examinons la description d'une clientèle de la CECM telle que réalisée par le Conseil de développement

---

(1) Opération Départ: Synthèse des rapports régionaux, Québec, Ministère de l'Education, 1970, t. II, p. 39.

social de Montréal: 77% des étudiants répondants, inscrits en formation professionnelle, étaient en chômage une semaine avant les cours; 69.7% d'entre eux ne gagnaient en 1971 qu'un salaire brut de $85.00 par semaine lors du dernier emploi; 75% possédaient 9 années et moins de scolarité[1].

L'apprentissage d'un métier est l'objectif visé par une bonne partie des faiblement scolarisés. Selon une autre enquête effectuée auprès des étudiants adultes qui suivaient des cours académiques de niveau secondaire à la CECM, il ressort que[2]:

- de 50 à 70% des adultes suivent des cours académiques à temps partiel pour des raisons reliées au travail;

- 90% des étudiants à temps plein ont répondu être intéressés à suivre un cours de métier, (et 68.4% des étudiants à temps partiel).

Quelles que soient les modifications qui pourraient être apportées aux programmes de formation, on peut conclure que la formation professionnelle et son préalable, la formation de base, répondent à des besoins réels d'une importante partie de la clientèle adulte.

---

(1) Francine DUCHESNE-FORTIN, Le recyclage, Projet de consultation. Conseil de développement social du Montréal métropolitain 1971, 122 p., pp. 20-22.

(2) Raymond BERNIER, La formation professionnelle des adultes: vers une définition de ses objectifs et une mesure de son efficacité, Montréal, CECM, 1971, p. 50.

2. Selon des exigences sociales

Pour un grand nombre d'individus, un programme de scolarisation ou même de professionnalisation, bien que représentant une grande valeur en soi, peut constituer une voie qui ne débouche pas sur une solution aux problèmes vécus. La plupart des responsables de l'éducation des adultes que nous avons rencontrés, reprenant à ce chapitre une idée qui circule de plus en plus, affirment que les programmes destinés aux adultes sous-scolarisés doivent essentiellement aider les personnes à comprendre le monde qui les entoure. L'individu a constamment à se situer dans la société (problèmes de rénovation urbaine, de système de taxation, d'assurance sociale, d'assurance-chômage, de régime de sécurité d'emploi); d'où l'importance d'une démarche éducative qui a une dimension sociale et politique et qui sera nécessairement différente de celle que le système scolaire favorise.

La plupart des adultes des classes défavorisées ont besoin de confiance et de sécurité. Certains responsables scolaires ont souligné, et cela semble réel, que dépourvus de ces deux qualités, les adultes défavorisés sont portés à avoir des attitudes conservatrices et à être trop dépendants de la société, ce qui les éloigne de l'innovation et les rend souvent exploitables sur divers plans.

Pour l'amélioration des conditions sociales, il faut que l'individu ait la capactié et l'intérêt de comprendre, de considérer avec un certain sens critique les politiques gouvernementales, en

particulier les mesures à l'intention des défavorisés. Il doit aussi être préparé à participer à leur élaboration. "Plus le niveau moyen d'instruction de la population est élevé, plus les pouvoirs publics sont libres d'innover en matière de politiques. Ces innovations exigent l'utilisation de mécanismes fort complexes et perfectionnés, impliquant parfois la participation de la population"(1).

L'éducation, a-t-on conclu chez certains, doit avant tout poursuivre des objectifs sociaux, se situer à l'intérieur d'un projet social. Même si l'on satisfaisait tous les besoins vitaux sur le plan économique, on aurait encore des individus défavorisés: ceux qui ne peuvent communiquer, qui sont exclus des circuits d'information.

3. Selon des exigences culturelles

En troisième lieu, face aux besoins économiques et sociaux auxquels répond une éducation dite "utilitaire", il faut situer les besoins culturels auxquels peut répondre une forme d'éducation humaniste(2). Le développement culturel comprend la formation et le raffinement des aptitudes intellectuelles, le développement du caractère, des

---

(1) Conseil économique du Canada, L'Etat et la prise des décisions; 8e Exposé annuel, Ottawa, 1971, p. 226.

(2) Cette conception humaniste vise surtout à donner au citoyen une formation qui lui permette une meilleure prise de conscience de lui-même, de son environnement et une compréhension de la position qu'il occupe dans les différents groupes auxquels il participe. Léon DION, "L'éducation des adultes", dans Cité libre, Vol. XIII, no 43, janvier 1962.

goûts, des attitudes et du civisme, ainsi que l'épanouissement de la personne[1]. Les cours dits de "culture populaire" dispensés par les Commissions scolaires du Québec, sont des instruments qui peuvent répondre à un tel objectif. Ils touchent, comme nous le verrons au chapitre suivant, des domaines très variés. Mais les adultes défavorisés ont des problèmes particuliers à ce niveau: préoccupés par le quotidien, par des besoins aussi primaires que les besoins vitaux et pressés par l'urgence de leurs obligations personnelles et familiales, ils n'ont jamais eu la possibilité et le loisir de penser à la culture, même s'il faut entendre ici cette notion dans un sens large.

II. EVALUATION DES MESURES EDUCATIVES A L'EGARD DES ADULTES MOINS FAVORISES

A. La Commission scolaire

Il existe cinq genres de programmes éducatifs à l'intention des étudiants adultes. Trois d'entre eux sont sous la responsabilité immédiate des Commissions scolaires, soit: les cours de formation générale et professionnelle, les cours de culture populaire et plus récemment un service d'aide personnelle et d'animation communautaire. Le ministère de l'Education administre directement le programme Multi-Média, dont il sera question dans la section suivante[2] et les cours par cor-

---

(1) L'Etat et la prise des décisions, p. 226.

(2) Voir p. 41.

respondance, programme que nous ne retiendrons pas ici car il ne vise pas les étudiants défavorisés comme tels (1).

A l'exception de Multi-Média, aucun de ces programmes n'a réellement de vocation particulière sur le plan social en s'adressant, par exemple, à des "populations cibles"; ils sont des programmes plus généraux, mais ils touchent tous à des degrés divers un pourcentage plus ou moins important de la clientèle que nous avons identifiée comme défavorisée.

1. Les cours de formation générale et professionnelle

Les cours de formation générale et de formation professionnelle constituent de loin le secteur d'activités le plus imposant de la Direction générale de l'éducation des adultes et des Commissions scolaires. Si l'on considère la clientèle à temps partiel et celle à plein temps dans ces deux genres de formation, on totalise pour l'année 1970, 228,848 étudiants et, on constate un accroissement constant de ces effectifs depuis 1965(2).

---

(1) Comparativement aux cours réguliers de formation générale et professionnelle, les cours par correspondance ont une audience très limitée et une progression plutôt lente. Alors que les effectifs de clientèle des cours de formation générale à temps plein passaient de 6,038 à 42,770 de 1965 à 1970, ceux des cours par correspondance passaient de 3,312 à 8,323. (L'éducation au Québec en 1971. Rapport des activités du ministère de l'Education, p. 196).

(2) Rapport du ministère de l'Education 1969/70, p. 59.

a) Objectifs de la formation générale et professionnelle

Sans remonter ici aux textes qui sont à l'origine des programmes de formation, il semble que les objectifs poursuivis soient principalement de deux ordres: social et économique. Les cours de formation générale à temps partiel qui sont du domaine exclusif à la DGEA s'inscrivent au départ dans une volonté d'aider l'individu à poursuivre son entreprise de formation et à acquérir un niveau de scolarité susceptible de lui faciliter l'accessibilité à un emploi ou à l'exercice de son métier.

Quant aux cours de formation générale à plein temps et aux cours de formation professionnelle qui sont avant tout sous l'initiative du Gouvernement du Canada, plus spécialement du ministère de la Main-d'Oeuvre et de l'Immigration(1), et qui sont administrés par la Direction générale de l'éducation des adultes, ils semblent en principe poursuivre des objectifs d'abord économiques et, par répercussion, des objectifs sociaux(2). Car c'est principalement à cause de l'impact

---

(1) "Loi concernant la formation professionnelle des adultes", sanctionnée le 8 mai 1967.

(2) Les objectifs de la formation professionnelle sont ainsi énoncés par le ministère de l'Education du Québec.

" - Contribuer, par le recyclage ou le perfectionnement des travailleurs, à augmenter le niveau économique du Québec;

- aider, par une formation spécialisée, la valorisation professionnelle des travailleurs, et notamment, les assistés sociaux". (L'éducation au Québec en 1971, p. 190).

direct et immédiat sur l'économie du pays que le Gouvernement central occupe d'une certaine façon le champ de l'éducation[1]. Mais, c'est peut-être avant tout l'application de ces programmes et la façon dont elle se fait, qui vont traduire réellement les objectifs visés. Car, de par les moyens utilisés, la formation académique, la formation professionnelle et la formation en cours d'emploi, il semble évident que ces programmes peuvent être des instruments très valables pour lutter contre la pauvreté en fournissant des outils précieux aux individus plus ou moins mal préparés à occuper des emplois.

b) Les points faibles du programme

La sélection des candidats

Il semble, au dire des responsables de l'éducation des adultes consultés, que dans l'ensemble la clientèle recrutée pour les cours de formation à temps plein soit une clientèle qui peut être considérée comme défavorisée, si l'on considère le nombre moyen d'années d'étude et l'absence de qualifications professionnelles. En cela, le programme répond en partie à un objectif poursuivi et c'est un aspect positif à considérer.

---

(1) Selon les déclarations mêmes du ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration, les buts poursuivis par ses politiques et ses programmes ont un "caractère essentiellement économique" et "son rôle dans la répartition des revenus, bien qu'important, n'est que secondaire" (Selon un mémoire du ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration, cité dans La pauvreté au Canada, p. 161).

Mais, nous devons souligner l'appréciation que se font les directeurs de Service d'éducation des adultes du rôle accompli par les Centres de main-d'oeuvre qui sont actuellement responsables de la sélection des étudiants adultes. En effet, seulement 3% des répondants se disent très satisfaits du rôle de ces Centres; quant à la sélection elle-même, 58% se disent moyennement satisfaits et plus de 35% se déclarent peu satisfaits(1).

Les principales critiques retenues, par ordre d'importance, sont ainsi présentées:

- l'on agit trop vite, sans étude des besoins de chacun et l'on ignore les profils de formation;
- on cherche plutôt à remplir les "places" qu'on a, même si on ne répond pas aux besoins des individus;
- on ne se soucie pas d'orientation professionnelle;
- on manque de souplesse en ne permettant pas la possibilité pour l'étudiant de préciser et de réévaluer son objectif de formation en cours de route.

---

(1) Il faut rappeler qu'un questionnaire-enquête a été envoyé aux responsables des Services d'éducation des adultes des Commissions scolaires. Les données numériques fournies dans la présente partie proviennent de cette enquête.

Sur 69 questionnaires envoyés aux Commissions scolaires régionales et à des Commissions scolaires urbaines dispensant l'enseignement aux adultes, 65 furent retournés dûment remplis, soit près de 95% des envois.

D'une façon générale, on juge trop arbitraire le rôle du Centre de main-d'oeuvre. Par les demandes d'emplois qu'il reçoit du marché du travail, il conclut à la pertinence de telle ou telle orientation en formation. Indirectement, il est amené à déterminer les "blocs de cours" qui doivent être mis sur pied par la Commission scolaire, et les étudiants sont classés en fonction de ces orientations. On nous a fourni, à ce chapitre, plusieurs exemples classiques de cas d'étudiants engagés dans des programmes assez étrangers à leurs aspirations personnelles. Certaines catégories de défavorisés peuvent même être tenues à l'écart des voies de formation: on mentionne le cas de Centres de main-d'oeuvre qui évitent de recruter les sous-scolarisés parce qu'ils considèrent qu'ils n'offrent aucune possibilité de rentabilité, ayant un trop long chemin à parcourir. On reproche donc aux Centres de main-d'oeuvre d'être trop préoccupés par la satisfaction des demandes formulées par le marché et pas assez par la satisfaction des besoins réels de formation(1). De plus, il faut remarquer que la fonction du Centre en est une d'agent plutôt passif qui reçoit des demandes; il n'y a pas de politique d'amor-

---

(1) C'est pertinemment un reproche majeur qu'adresse le Rapport du Comité sénatorial sur la pauvreté au ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration: "tel qu'il fonctionne, le programme fédéral de main-d'oeuvre est orienté vers la fourniture d'un service à l'employeur, c'est-à-dire vers les besoins en main-d'oeuvre, les priorités du ministère visent à combler les besoins existants et prévus du marché du travail, et non ceux des travailleurs eux-mêmes... Ainsi, conclut-il en faisant référence au programme de formation de la main-d'oeuvre, ce qui fut conçu comme un programme à l'intention de la masse est devenu un instrument d'appui à l'économie". (La pauvreté au Canada, pp. 161-162).

cée dans les centres en vue de faire un recrutement "sur le terrain" et d'atteindre ainsi les populations moins favorisées. On a décrit les adultes défavorisés comme constituant des ensembles assez marginaux, dépourvus de moyens de communication pour faire valoir leurs besoins, et non représentés par des groupes d'intérêt, renonçant même à participer à toute activité sociale. Comment alors espérer qu'ils aient l'autonomie nécessaire pour faire une démarche auprès d'un officier du Centre de main-d'oeuvre?

Cependant, malgré l'ensemble de facteurs défavorables qu'on a pu indiquer, les opinions des administrateurs scolaires sont nuancées au sujet des cours de formation générale et professionnelle. Et si on semble quelquefois assez acerbe, on n'en continue pas moins à croire en la formule actuelle. En particulier, on souligne que l'allocation de formation donnée par l'Etat constitue un appât pour un certain nombre de gens qui, autrement, éviteraient complètement le système scolaire.

Le manque d'adaptation du contenu des programmes

La seconde partie des observations se rapporte aux contenus des programmes de formation qui, eux, sont assurés par la Direction générale de l'éducation des adultes et le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, selon les principes de l'accord intervenu. Il est impossible d'évaluer dans le cadre de ce travail la valeur objective des profils de cours élaborés et suggérés par la DGEA, une telle étude ne nous apporte-

rait d'ailleurs peut-être pas de conclusions intéressantes en regard des besoins de la clientèle adulte défavorisée, car chaque étudiant a des besoins qui lui sont propres.

Partout où la Commission s'est rendue, on se pose cependant des questions sur la nature de la formation et le contenu des cours dispensés aux adultes inscrits en formation professionnelle; on se demande dans quelle mesure cela répond à leurs déficiences sur le plan professionnel et à leur besoin de connaissances générales.

C'est au chapitre de la formation générale ou académique que les doutes les plus sérieux sont posé. : on se demande si cette étape, telle qu'elle est présentement conçue par la DGEA, est un préalable vraiment nécessaire à la formation professionnelle. Les cours de formation académique constituent souvent un champ de frustration assez grand pour les adultes défavorisés sur le plan des qualifications et même sur le plan de la scolarité. Trop souvent, les bagages de connaissances qu'on voudrait leur transmettre ne tiennent aucunement compte de ce qu'ils auront réellement besoin pour exercer un métier (ex.: algèbre imposé à un homme de 35 ans qui se prépare à être soudeur alors qu'il ne connaît rien de la mathématique appliquée et de la conversion des mesures; cours de littérature française et de poésie à des futures secrétaires plutôt que de leur offrir des cours en expression orale et écrite et en orthographe).

La Commission des Ecoles catholiques de Montréal faisait remarquer, lors de la consultation, les faibles résultats de la scolari-

sation dans ses centres de formation: si la scolarisation peut atteindre un certain rendement positif chez la classe moyenne, ce rendement est assez décevant chez les classes moins favorisées; ceux qui viennent ne chercher que de la scolarisation dans les centres de la CECM n'y demeurent qu'un temps limité; un grand nombre "décrochent" au plus tard un an et demi après le début du programme. La scolarisation est décrite comme une "mesure de cataplasme et une solution très limitée aux problèmes des milieux défavorisés".

Au chapitre de la formation professionnelle, les observations retenues sont du même ordre: contenus qui ne tiennent pas suffisamment compte des expériences acquises, sauf que dans ce type de formation les lacunes sont plus facilement perçues par les étudiants; on donne des cours de travail en forêt ou de culture à des gens déjà expérimentés, on leur répète des choses déjà connues au lieu de les sensibiliser à d'autres préoccupations fondamentales comme la législation, l'administration.

Enfin, plusieurs, administrateurs et professeurs, remettent en question l'organisation pédagogique qui, dit-on, "stresse" tous ceux qui participent au projet éducatif. Trop de temps est consacré à la satisfaction des programmes officiels, pas suffisamment à la formation des personnes. Et c'est le système d'examens qui entre autres force ainsi les responsables scolaires à suivre servilement les programmes; d'autres éléments comme la personnalité, l'intérêt à l'apprentissage, ne

sont pas considérés. Cependant, ces critiques ne mènent pas nécessairement à une remise en question du diplôme. Au contraire, certains ont insisté sur la nécessité de son maintien car il constitue une valeur réelle au plan social, particulièrement pour les gens défavorisés.

Les normes limitatives du programme

Enfin, il peut être utile de rappeler ici brièvement les contingences auxquelles sont soumis les étudiants adultes dans leur processus de formation.

- La durée maximale de 52 semaines de formation académique limite l'accès d'un grand nombre d'étudiants à la formation professionnelle; en milieux défavorisés, la population adulte est de toute évidence trop peu scolarisée pour s'accomoder d'une telle norme. Seuls les cas spéciaux peuvent bénéficier d'une extension. Cette norme est donc discriminatoire à l'endroit d'une importante partie de la population faiblement scolarisée. Cela mène à une compression exagérée des programmes surtout que ces derniers ne sont pas suffisamment adaptés aux adultes.

- Il y a aussi les conditions d'admissibilité à l'allocation de formation, qui peuvent être discriminatoires à l'endroit des jeunes ou des individus n'ayant pas sollicité un emploi pendant un certain temps.

c) Les évaluations actuelles de l'efficacité des programmes de formation

Une évaluation globale du rendement du programme prévu pour améliorer la scolarisation et la qualification des travailleurs est une tâche tellement complexe qu'elle n'a pu jusqu'à ce jour être réalisée. Il existe cependant des études sectorielles et nous allons en examiner très brièvement les conclusions, car elles sont en mesure de nous éclairer sur la pertinence des programmes et peut-être peuvent-elles apporter des indications sur les réaménagements possibles de ceux-ci.

Globalement, ces études tendent à nous démontrer que les programmes de formation professionnelle ont un rendement assez faible; d'ailleurs, la simple observation des statistiques du chômage nous indique aucune baisse continue de son taux depuis la mise en application des programmes.

Une analyse effectuée par le Service de l'éducation des adultes de la CECM [1] et qui s'appuyait sur une étude réalisée en 1969 pour le compte du ministère de la Main-d'Oeuvre et de l'Immigration[(2)], nous apporte quelques précisions à ce sujet. Si l'enquête fédérale tend à démontrer une amélioration de la situation d'emploi des étudiants à

---

(1) Raymond BERNIER, La formation professionnelle des adultes...

(2) F.D. UPEX, Occupational Training for Adults Program. Pilot Follow-up Survey. Planning and Evaluation Branch, Program Development Service. Department of Manpower and Immigration, Ottawa 1969.

plein temps, en comparant le nombre d'individus sans emploi et qui cherchaient du travail durant la semaine de l'enquête, au nombre qu'ils atteignaient une semaine avant le cours,[1] l'analyse de la CECM met en évidence certains facteurs qui nous amènent à des déductions plus réalistes. En effet, cette dernière tient compte fort justement de facteurs particuliers à cette période, qui peuvent atténuer sensiblement la conclusion qui pourrait être tirée des chiffres présentés: ainsi, par exemple, pour l'ensemble des mois de septembre et d'octobre 1968, la proportion des chômeurs qui n'ont pas suivi de cours mais qui se sont trouvés un emploi au bout de six mois atteint 84.4%[2]. En tenant compte de deux facteurs, soit le niveau de scolarité antérieur et la situation du marché de l'emploi, on conclut qu'"il n'y a pas de différence significative dans les chances de trouver un emploi au bout de six mois entre les chômeurs qui ont suivi des cours plein temps et les chômeurs qui n'en

---

(1) Op. cit., p. 15:

	Moment			
	Semaine avant début des cours		Semaine de l'enquête	
	N	%	N	%
Etudiants sans travail et cherchant du travail	679	54.9	309	25.4

(2) La Main-d'oeuvre, septembre 1969. B.F.S., cité dans l'étude de la CECM, p. 89.

n'ont pas suivi"(1).

Une autre enquête sectorielle, réalisée plus récemment par le Conseil de développement social du Montréal métropolitain auprès d'un échantillon de 340 étudiants adultes de Montréal nous amène à des conclusions qui sont assez similaires (2).

- L'obtention du diplôme n'améliore pas la situation professionnelle après les cours. Les étudiants diplômés sont défavorisés au sujet de l'accès au marché du travail (sept mois après les cours) par comparaison aux étudiants non diplômés.

- A court terme, les cours de pré-emploi ne répondent pas aux objectifs qu'ils poursuivent, soit un meilleur accès au marché du travail et la conservation du premier emploi obtenu après les cours.

- A long terme les résultats sont plus positifs: le fait d'augmenter sa scolarité peut améliorer sa situation professionnelle, mais dans ce cas l'obtention du diplôme n'y est pour rien (3).

---

(1) La formation professionnelle des adultes...p.92.
"On émet même l'hypothèse que le travailleur qui se retire du marché du travail pour acquérir un complément de formation pourrait avoir certaines difficultés à se replacer sur ce marché: 10% des adultes qui avaient un emploi avant de suivre les cours à plein temps n'ont pas réussi à se trouver un emploi six mois après la fin des cours (Ibidem, p. 94).

(2) Le recyclage. Projet de consultation.

(3) Cependant les résultats ne spécifient pas si la fonction occupée correspond au type de formation suivie.

- Il faut noter que le taux d'échecs est élevé: pour 65% des étudiants, la situation scolaire à la fin des cours répète la situation précédant les cours.

Pour terminer cette brève évaluation, soulignons enfin un dernier aspect: les cours semblent atteindre surtout ceux qui sont en chômage temporaire; les études tendent à démontrer que les chômeurs motivés à suivre des cours ne se recrutent pas parmi les chômeurs chroniques (1). Il faut aussi considérer que la clientèle recrutée est assez jeune: selon un échantillon, le groupe d'âge se situant entre 18 et 24 ans, représente plus de 49.1% de la clientèle alors que les 35 ans et plus représentent seulement 15.7% (2). Une constatation semblable était justement faite par un groupe d'administrateurs consultés. Selon eux, le programme de formation professionnelle est, pour une part, une façon de solutionner le problème économique du jeune qui ne peut plus aller dans le système régulier d'éducation, ni recevoir d'allocations d'assurance-chômage.

Il faut spécifier ici que ces conclusions d'enquêtes n'ont pas une valeur ni une rigueur absolues; elles peuvent être influencées par d'autres facteurs tels que la situation professionnelle antérieure et

---

(1) Durant l'année ayant précédé les cours, les étudiants ont chômé en moyenne durant une semaine et demie seulement. La formation professionnelle des adultes... p.95.

(2) Le recyclage, p. 17.

en particulier la détérioration possible de la situation économique durant l'enquête. Mais elle concordent avec plusieurs évaluations communiquées par les responsables de l'éducation des adultes que nous avons rencontrés dans différentes régions du Québec. Cependant pour certains champs de spécialisation les résultats sont beaucoup plus encourageants alors que le placement des étudiants a pu se faire jusqu'à 100% des candidats.

2. Les cours et activités de culture populaire

Le domaine de l'éducation populaire constitue un autre secteur d'activités intenses, cumulant en 1969/70 quelque 95,560 inscriptions et totalisant à travers tous les territoires régionaux plus de 3,687 classes[1].

a) Objectifs

Selon le ministère de l'Education ces cours ont pour objectif "d'apporter une contribution positive à la solution des difficultés posées par la vie de tous les jours"et de "permettre aux individus et aux groupes d'orienter leur avenir de meilleure façon à la suite de l'exploration des moyens de répondre à leurs besoins concrets"[2].

---

(1) L'Education au Québec en 1971, pp. 192 et 196.

(2) Ibidem, p. 191.

La DGEA a défini les objectifs de l'éducation populaire en fonction de 5 rôles sociaux joués par les individus: les rôles de consommateur, de producteur, de père et de mère, d'époux et d'épouse, de citoyen.

b) Le rôle particulier de l'éducation populaire

Les activités de culture populaire peuvent répondre à une foule de situations auxquelles la formation académique ou professionnelle est incapable d'apporter des réponses. Elles peuvent de plus tenir compte des dynamismes qui naissent dans le milieu et qui sont générateurs de changements. Par exemple, pour citer un cas concret, un groupe de jeunes chômeurs du Centre-Sud de Sherbrooke veulent entretenir et restaurer l'allure des maisons du quartier: ils soumettent un projet dans le cadre des projets d'initiative locale. Mais au cours des activités, on découvre une communauté d'intérêt de quartier et on ressent un besoin de continuité, car des besoins de formation sont nés (décoration, menuiserie, peinture, etc.). Après l'expiration du projet on demande à la Commission scolaire des cours en techniques d'embellissement, demande qui ne pouvait être satisfaite par les cours de formation professionnelle mais seulement par des cours de culture populaire.

Contrairement aux programmes de formation qui ne considèrent que l'individu, les activités de culture populaire peuvent répondre à des besoins collectifs ou aux demandes des groupes, même si souvent les moyens dont on dispose sont plutôt limités.

On peut se demander aussi dans quelle mesure les participants aux activités de cette culture populaire ne recherchent pas, en plus d'une information sur des sujets spécifiques, un point de rencontre, un moyen d'échanges inter-personnels et de sensibilisation aux problèmes qu'ils vivent. Plusieurs adultes ont un besoin de relations humaines ou d'évasion, et ces facteurs peuvent aussi être à la source des motivations.

Selon le sondage effectué par la Commission, c'est l'information des adultes sur l'environnement socio-culturel et économique qui est actuellement perçue par les directeurs de services d'éducation des adultes comme le principal besoin éducatif des chômeurs, des assistés sociaux ou des faiblement scolarisés; viennent ensuite, dans l'ordre, l'apprentissage d'un métier et la formation académique. Cela peut démontrer l'intérêt qu'on porte chez un grand nombre de Commissions scolaires au secteur de l'éducation populaire.

c) La pénétration de l'éducation populaire dans le milieu

Si l'on peut se rendre compte de l'importance attachée aux activités de type éducation populaire organisées dans les Commissions scolaires, on ne peut cependant évaluer dans quelle mesure ces activités atteignent les milieux plus défavorisés.

Certains directeurs de service estiment que l'éducation populaire pénètre assez bien dans les couches sociales moins favorisées

et pourrait y recruter une partie importante de sa clientèle, mais cela peut varier beaucoup d'une régionale à l'autre. Par les moyens qu'utilisent les Commissions scolaires pour assumer leurs responsabilités dans ce domaine, on peut cependant se faire une idée de cette pénétration.

Ainsi plus de 77% des services d'éducation des adultes ont établi une structure de communication avec les différents groupes dits "populaires" du territoire. Et pour assurer ces liens avec les groupes, on a développé des instruments: 53% d'entre eux ont délégué certaines de leurs responsabilités aux groupes pour organiser des cours pour leurs membres, 35% ont nommé un coordonnateur spécial et 20% ont institutionnalisé des rencontres(1).

Un autre moyen de vérifier si les activités de culture populaire ont preneurs en milieux défavorisés serait de comparer l'ordre de préférence des cours en éducation populaire tel que défini par la demande générale, à l'ordre des sujets d'intérêt d'un échantillon de

---

(1)

Les groupes	Nombre de commissions scolaires ayant réalisé des activités:	
	de culture populaire	d'information
- clubs ou associations d'âge d'or	29	23
- groupes de citoyens d'un secteur défavorisé	25	25
- femmes chefs de famille	27	17
- cultivateurs	20	30
- analphabètes	11	14
- handicapés physiques	7	8
- immigrants	6	8
- ex-détenus	5	4
- ex-patients psychiatriques	2	2

- A elle seule, la CECM a jeté les bases d'une collaboration avec plus de 200 organismes ou associations populaires, à qui elle offre gratuitement des activités de culture populaire.

citoyens d'un milieu populaire. Bien que les données actuelles ne puissent pas nous apporter des résultats tout à fait satisfaisants à ce sujet, il semble, d'après certaines comparaisons sectorielles, que l'éducation populaire atteigne assez bien les adultes de milieu populaire par des activités artistiques. Mais par contre des besoins précis perçus comme pratiques et définis par ces milieux (comme l'apprentissage de l'anglais langue seconde et la comptabilité) ne semblent pas être satisfaits par ces cours(1).

3. L'aide personnelle et l'animation communautaire

a) Origine de cette activité et objectifs

Les objectifs de la DGEA dans le domaine de l'aide personnelle et de l'animation communautaire sont surtout explicités dans le document "Politique de services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire pour l'année 1972/73" (adopté le 17 juillet 1972) et qui a suscité beaucoup d'intérêt dans les Commissions scolaires, soit le Service éducatif d'aide personnelle et d'animation communautaire (SEAPAC).

Ce texte explique d'abord cette nouvelle tendance qu'entend prendre le ministère de l'Education au niveau de ses politiques d'éducation des adultes par des "services additionnels" afin d'amener l'individu

---

(1) Voir en appendice 4 un tableau comparatif de l'ordre de préférence des sujets d'intérêt d'un groupe de citoyens de milieu populaire avec l'ordre de préférence des cours en éducation populaire au Québec.

à se prendre en main, afin d'offrir de nouveaux environnements centrés sur la personne, le groupe et la communauté. Un tel service d'aide personnelle existait déjà à l'intérieur des Commissions scolaires par un budget spécifique qui pouvait être alloué à ce secteur; mais, mal structuré et ayant peu de ressources, ce service demeurait à peu près inexistant.

Ce qui fait l'originalité de ce nouveau projet et lui donne une certaine importance, c'est le fait qu'on associe maintenant à la dimension aide personnelle, toute la dimension animation communautaire, qui jusqu'ici avait échappé à l'intérêt ou à l'action de la très grande majorité des Commissions scolaires.

De ce texte du ministère, on peut reconnaître les objectifs suivants (même s'ils ne sont pas explicitement présentés comme tels):

- permettre que chaque service des adultes attaché à une Commission scolaire devienne progressivement capable d'accepter et d'appuyer un projet éducatif dans toutes ses dimensions;

- donner à chaque Commission scolaire la responsabilité, pour une très large part, de concevoir et de réaliser son propre projet de services à la population adulte;

- fournir une occasion à certains adultes d'explorer différentes situations de "prise en main ou d'auto-détermination";

- offrir des services éducatifs non seulement à des adultes inscrits à des cours dispensés par la Commission scolaire, mais

témoigner d'une attention réelle à l'endroit de l'ensemble de la population adulte du territoire desservi par cette Commission scolaire. Rappelons que cette politique 1972/73 devait être expérimentale, mais cette phase préliminaire visait par un certain rodage, à préparer un plan de développement pour 1973/74, plutôt qu'à vérifier la pertinence de cette option(1).

b) Evaluation des interventions des Commissions scolaires à ce niveau

Déjà au cours de l'automne 1972, près de 75 Commissions scolaires ont présenté des projets à la DGEA pour approbation et presque tous ont été acceptés "sans coupures importantes".

Une analyse des interventions SEAPAC, réalisée par un comité de la DGEA, démontre que la politique prévue atteint passablement ses buts quant aux catégories de clientèles visées, i.e. la majorité des types d'interventions que l'on retrouve dans les projets s'adressent autant à la population en général qu'à la population étudiante.

L'aide personnelle touche des aspects comme l'orientation

---

(1) Pour l'année 1972/73, la DGEA a permis aux Commissions scolaires d'investir $0.50 heure/groupe de formation, ce qui donne un budget total de $1,043,370. Suite aux premières évaluations de l'expérience, les analyses de la DGEA conclurent que le plan de développement 1973/74 doit bénéficier d'un système de croissance plus accéléré et proposent, considérant qu'il faut dépasser le stade de la sensibilisation et de l'exploration pour amorcer le stade de la "rentabilisation effective des services" que le taux de croissance des SEAPAC dépasse largement 10%.

des étudiants adultes, l'information professionnelle, l'animation andragogique, le service de bibliothèque.

Quant à l'animation communautaire, elle a touché les catégories suivantes d'actions:

- la promotion des cours ou des activités des services d'éducation des adultes par l'information traditionnelle, ou par l'intervention directe auprès de certains secteurs de la population;

- la recherche d'identification des besoins éducatifs de la population adulte par l'animation de groupes, par la réalisation d'inventaires des besoins éducatifs, par des inventaires des ressources dans le milieu, avec la participation des groupes;

- une sensibilisation générale de certains secteurs de la population à leurs problèmes afin de provoquer une prise de conscience des engagements à prendre[1].

Par toutes sortes d'interventions, SEAPAC a permis à plusieurs services d'éducation des adultes de prendre contact d'une façon plus ou moins structurée avec des secteurs sociaux qui ne pouvaient être

---

(1) Pour s'occuper des projets SEAPAC, quelque 34 Commissions scolaires n'avaient jusqu'en 1972/73 personne à temps plein, et l'on peut dire que la majorité du personnel n'était pas rémunérée à même les budgets SEAPAC; la très forte majorité du personnel étant à temps partiel. On propose cependant à la DGEA que pour 1973/74, chaque Commission scolaire puisse, peu importe sa population, s'assurer d'un responsable et d'un spécialiste à temps plein et des effectifs additionnels de soutien compte tenu du volume et de la densité de la clientèle du territoire (Politique de financement SEAPAC 1973/74. Document de travail de la Direction générale de l'éducation des adultes, Québec, 1973, 65 p.)

atteints auparavant. On mentionne: certains groupes d'analphabètes, des groupes du troisième âge, des jeunes "drop out" du secteur régulier ou du secteur de l'éducation des adultes, les femmes de retour sur le marché du travail et, le plus souvent, les groupes populaires. Autant de catégories de clientèle qu'il était quasi impossible d'atteindre par l'approche traditionnelle. Ce qui démontre aux responsables de l'éducation des adultes l'importance d'une telle initiative. SEAPAC a, de plus, contribué au fonctionnement de certains centres de services aux adultes mis sur pied par quelques Commissions scolaires, et qui travaillent sur les deux plans, i.e. l'aide personnelle et l'animation communautaire (Centre d'accueil, Commission scolaire régionale Chambly, Centres de rendez-vous, Commission scolaire régionale Louis-Hémon).

Il est encore trop tôt pour qu'une évaluation de l'efficacité des interventions puisse être réalisée: la plupart des programmes n'ont que 6 mois d'existence. Concernant l'aide individuelle, terrain qui revient naturellement à un service d'éducation des adultes, les responsables ont peut-être pu évoluer avec une certaine aisance. Concernant l'animation communautaire, il est sûr que les Services d'éducation des adultes ont peu d'expérience et qu'ils n'on pu jusqu'ici se donner un personnel préparé spécifiquement pour ce genre d'intervention. Un "comité terrain" de la DGEA (SEAPAC) constate justement lui-même que "... les traditions et la situation antérieure au sein de laquelle s'est réalisée l'éducation des adultes n'a pas permis aux Services d'éducation

des adultes de se sensibiliser et d'expérimenter l'animation communautaire"[1]. Il y a lieu de souhaiter que les Services d'éducation des adultes sauront répondre aux nouvelles attentes en utilisant rationnellement les ressources qu'on devra leur accorder.

L'intérêt avec lequel SEAPAC a été accepté par les Services d'éducation des adultes des Commissions scolaires est à considérer comme un élément d'importance, car il présente un indice quant aux orientations que ces Services pourraient vouloir prendre dans leurs entreprises et représente un aspect essentiel à considérer dans la coordination des politiques générales en éducation des adultes.

Dès le début, la politique du SEAPAC a suscité un intérêt général chez les Commissions scolaires, par la diffusion des premiers documents d'information et cet intérêt est allé grandissant si l'on considère la diligence et l'attention avec lesquelles les projets ont été formulés. Après cette période d'implantation, l'opinion à l'égard de SEAPAC semble toujours positive: l'immense majorité des directeurs de Service (87%) disent fonder beaucoup d'espoir sur cette initiative et considèrent qu'elle peut changer radicalement leur approche envers certains secteurs de la population. Et pour illustrer l'importance qu'ils accordent à SEAPAC pour l'avenir, 33% d'entre eux affirment souhaiter que SEAPAC absorbe jusqu'à 40% du budget du Service contre 60% pour

---

(1) Politique de financement de SEAPAC 1973/74, p. 44.

l'organisation des cours, 41% proposent une proportion de 20% / 80%, 15%, une proportion de 10% / 90% et un seul est en faveur d'une proportion 5% / 95%, alors qu'on sait que la part du budget SEAPAC dans les dépenses totales n'atteint qu'un très faible pourcentage.

Autre observation importante: la majorité, soit plus de 82% des directeurs de Service voudraient que SEAPAC soit surtout orienté à l'avenir vers l'animation communautaire et non vers l'aide personnelle. Et plus directement, dans l'hypothèse de l'extention de Multi-Média à toutes les régions, l'immense majorité, soit 70%, veulent que la Commission scolaire conserve le leadership en animation communautaire alors que 10% souhaiteraient pour ce type d'activité un partage égal du budget entre les deux instances, et 1 seulement favorise l'abandon par la Commission scolaire de toute activité de type animation communautaire au profit de Multi-Média.

4. Les facteurs limitatifs de l'action des Commissions scolaires

Les Commissions scolaires sont immédiatement responsables dans l'administration des programmes de formation générale et professionnelle, de culture populaire, d'aide personnelle et d'animation communautaire. Cependant, malgré toute leur bonne volonté, leur action est souvent paralysée par divers facteurs indépendants de leur contrôle.

1. En rapport avec les instances situées en dehors du système scolaire

La Commission scolaire n'est pas seule à s'occuper de l'éducation des adultes et il en résulte souvent de la confusion et de l'incohérence, peu propices à un système d'éducation efficace. Ainsi, la Commission scolaire est-elle trop souvent amenée à ajuster ses programmes en fonction des autres agents d'intervention, en particulier le Centre de main-d'oeuvre.

2. En rapport avec la DGEES

On relève parfois une absence ou une restriction de la liberté de la Commission scolaire dans l'aménagement de ses ressources; ce qui l'empêche de diriger ses actions dans des initiatives qui soient étroitement liées aux besoins de la clientèle locale plus défavorisée.

Elle éprouve de la difficulté à se doter d'un personnel enseignant qui soit exclusif à la population étudiante adulte, parce que ce personnel est engagé sans contrat et "payé à la pièce". Les enseignants qui ont insisté sur cet aspect affirment que la précarité de la situation a des répercussions sur l'étudiant et peut compromettre tout programme d'éducation.

b) L'inadaptation des moyens

La Commission scolaire manque d'information sur le milieu. Ainsi, plusieurs des responsables rencontrés affirment être dépourvus de

données sérieuses sur leur population régionale et sur ses besoins de formation. Par ailleurs, seulement 27% des Services de l'éducation des adultes ont entrepris ou commandité des études ou des recherches sur l'état ou les besoins de l'éducation des adultes plus défavorisés de leur territoire. En outre, seulement 35% des Directeurs de Services jugent que l'Opération Départ a joué un rôle important dans la détermination de leurs programmes d'activités et de leurs modes d'approche.

On rencontre des difficultés pour communiquer avec la population, même avec les moyens plus appropriés que peut fournir le SEAPAC. Par contre, il faut considérer les difficultés particulières que présentent à ce point de vue les clientèles visées: leur faible organisation, leur manque de motivation, les blocages d'ordre psychologique, etc. La Commission des Ecoles catholiques de Montréal, qui travaille au niveau de quartiers défavorisés bien circonscrits et identifiés, avoue elle-même que la clientèle qu'elle recrute provient encore de ce qu'on appelle la "crème des défavorisés".

B. Multi-Média

Le programme Multi-Média a déjà été l'objet de deux avis du Conseil supérieur de l'éducation comme on l'a indiqué dans la première partie. Il n'y a pas lieu de reprendre ici l'historique de ce programme mais d'en faire une étude sur le terrain afin de voir comment se situe actuellement son action, compte tenu des besoins des adultes défavorisés.

1. Description du programme

Avec la publication de "Multi-Média 72" débute le travail sur le terrain, travail sur lequel nous avons recueilli diverses informations au cours de nos entrevues. Dans chacune des cinq régions, on retrouve un coordonnateur régional entouré d'une équipe d'animateurs (5 à 10), d'un animateur média et d'un agent d'information. Il est à noter que ces deux derniers postes n'avaient pas encore été comblés, à Montréal, au moment de l'enquête.

Ces personnes dépendent de la Centrale à Montréal, soit de la Commission administrative et de son exécutif, qui dispose d'un budget de 1.8 million voté par le Conseil du Trésor. L'engagement du personnel se fait par l'intermédiaire de la Fonction publique.

a) Les média

En janvier 1973, est lancée "La Gazette de Multi-Média", un bi-mensuel conçu à Montréal avec l'assistance des agents d'information régionaux. A la même époque débutent les émissions télévisées "A ma manière à moi", émissions hebdomadaires réalisées à Montréal et diffusées dans les cinq régions. Ces média rapportent les diverses réalisations des groupes de travail et visent ainsi à établir un lien entre les divers participants et à sensibiliser la population au programme Multi-Média. De plus, chacune des régions doit produire des émissions radiophoniques, certaines le faisant déjà, les autres étant à les préparer. Le contenu doit être accepté à Montréal, avant d'être diffusé sur les ondes régionales.

b) La clientèle

Actuellement se termine la première phase, soit l'élaboration de projets locaux. De façon générale, la clientèle participant aux divers projets est composée de sous-scolarisés, de chômeurs, d'assistés sociaux et de petits salariés. On note certaines variantes selon les régions. Au Nord-Ouest québécois, les animateurs travaillent avec des milieux en voie d'organisation ou de désorganisation, par ex.: développement d'un village, fermeture d'une mine, - et rejoignent aussi des handicapés, des accidentés du travail, des associations de consommateurs, de locataires, etc. Il en est un peu de même au Saguenay-Lac Saint-Jean, où l'on atteint plusieurs chômeurs, quelques assistés sociaux et où l'on travaille au niveau de rangs et de villages. Sur l'Ile de Montréal, on vise d'abord les zones les plus défavorisées de trois types: les milieux déjà organisés, les milieux peu organisés et ceux qui ne connaissent aucun regroupement de la partie défavorisée de la population; de plus, on s'occupe d'ouvriers d'usines sur le point de fermer. Sauf cette clientèle spécifique, Multi-Média, atteint surtout des femmes à Montréal. Dans la partie Sud de Montréal, on cherche aussi à atteindre d'abord des collectivités, des quartiers; à date, les gens rejoints le sont par le biais des groupes populaires. Enfin, du côté Nord de Montréal, on travaille surtout avec des assistés sociaux déjà regroupés dans des comités régionaux dits "Jean Narrache", et aussi avec des chômeurs, quelques retraités et handicapés physiques.

Actuellement, il est difficile d'évaluer le nombre de personnes rejointes par Multi-Média, les groupes de travail étant en période de formation. Toutefois, on rapporte que la clientèle doublerait à peu près à tous les deux mois. Il faut aussi noter que certains groupes, au bout de quelques réunions, n'ont plus besoin de Multi-Média et continuent seuls leur projet.

Pour ce qui est de la façon de rejoindre cette clientèle, les moyens sont assez variés et dépendent en grande partie du niveau d'organisation de la population défavorisée des régions visées. Lorsque celle-ci est déjà regroupée, Multi-Média doit la plupart du temps s'implanter par l'intermédiaire des groupes populaires ou de comités déjà existants. Dans les autres milieux, on a recours au bouche à oreille, au porte à porte; le travail est lent, l'information se donne de personne à personne et on en arrive peu à peu à former des groupes de travail. Il reste aussi l'impact des média sur le recrutement de la clientèle, soit des émissions de télévision et de radio et du journal.

Les interventions se font soit au niveau de l'ensemble d'un milieu défavorisé socio-économiquement, soit chez des catégories spécifiques de personnes (i.e. accidentés du travail) ayant un besoin commun.

c) Les projets éducatifs

Il faut d'abord souligner ici une tentative commune aux cinq régions, l'opération COREM (connaissance des ressources du milieu)

visant à établir une liste de personnes-ressources prêtes à assister bénévolement les participants de Multi-Média dans leurs divers projets.

Au Nord-Ouest québécois, c'est une action diversifiée: travail au niveau d'une paroisse en voie de désorganisation, assistance à un comité de citoyens, comités de formation dans des clubs de coopératives, réorganisation d'une association de locataires, aide à un groupe de téléphonistes au niveau de leurs relations de travail, regroupement d'une vingtaine d'accidentés du travail et étude de la Commission des Accidents du Travail, assistance à la rédaction de l'histoire de Malartic par un groupe de chômeurs et d'assistés sociaux, etc.

Dans la région Saguenay-Lac Saint-Jean, les animateurs aident les gens d'un rang à s'organiser pour obtenir de l'eau salubre, en assistent d'autres pour l'implantation d'entreprises dans leur paroisse, travaillent au développement communautaire d'un secteur, aident à la mise en place de cours de personnalité, de couture, de publicité, d'études sur le téléphone, sur le conseil municipal, sur les comités de citoyens, etc.

Sur l'Ile de Montréal: trois cours de couture, quatre cours d'artisanat, trois cours de peinture, trois cours de personnalité, deux cours de tricot, un cours de cuisine, des cours sur l'audio-visuel et sur les techniques d'impression, étude des lois sociales et de l'expropriation; organisation d'une garderie et d'un comptoir alimentaire; calcul de l'impôt, rédaction de journaux de quartier; création d'une

pièce de théâtre; travail avec un comité de citoyens; étude sur le milieu de l'usine, animation dans une usine sur le point de fermer, rédaction d'un journal par sept usines de la chaussure, etc.

Les animateurs du Sud de Montréal eux, collaborent surtout avec des groupes déjà constitués, par exemple au niveau d'une coopérative alimentaire; ils travaillent aussi à d'autres projets, tels la réparation de vieilles voitures, une coopérative de meubles, de l'animation auprès de travailleurs sur le point d'être mis à pied, etc.

Dans le Nord de Montréal, Multi-Média se greffe aux comités "Jean Narrache"; ses apports sont en terme de loisirs, de fabrication de meubles via un projet d'Initiatives locales, de cueillette de jouets et de vêtements, de cours d'anglais, d'étude de la loi de l'assistance sociale, de recherche sur les façons de s'organiser et de s'informer; dans ces groupes, l'animateur est vu comme personne-ressource. Hors de ces comités, un animateur travaille à regrouper des défavorisés, à organiser avec eux un centre de référence et à former un groupe d'action. Ailleurs, Multi-Média assiste un groupe de tisserands et aide un autre groupe à s'informer sur le Bill 26, etc.

d) Les relations de Multi-Média avec les autres instances de l'éducation des adultes

Il apparaît évident que Multi-Média ne puisse oeuvrer complètement en marge soit des Commissions scolaires soit encore des groupes populaires préoccupés d'éducation.

Dans la pratique, il existe certains conflits avec les Commissions scolaires, celles-ci acceptant difficilement l'action parallèle de Multi-Média. En ce sens, l'avènement des SEAPAC paraît vouloir concurrencer le travail de Multi-Média. Il existe tout de même une certaine collaboration, variable selon les régions. Les Commissions scolaires offrent quelques cours à des participants de Multi-Média ou inversement, Multi-Média prolonge l'action des Commissions scolaires auprès de certains groupes. Il arrive même quelquefois que Multi-Média travaille avec les SEAPAC.

Quant aux relations avec les groupes populaires, elles varient aussi selon les régions. Par exemple, dans le Sud de Montréal, les animateurs assistent ces groupes dans leur entreprise éducative. Par ailleurs, il a été impossible de travailler avec les groupes du Sud-Ouest de l'Ile de Montréal.

Un projet de coordination entre les diverses instances d'éducation des adultes est actuellement à l'étude au Ministère. En ce qui concerne Multi-Média, le programme est déjà officieusement rattaché à la DGEA.

2. Evaluation du programme

Il faut d'abord rappeler ici que le Conseil supérieur de l'éducation, dans ses deux avis sur le programme Multi-Média, s'est dit en accord avec le principe de base du programme, soit l'auto-éducation des

adultes défavorisés. Par ailleurs, le Conseil suggérait de retarder l'extension du programme à l'ensemble du Québec aussi longtemps que ne sera pas structurée une politique cohérente de l'éducation des adultes au Québec.

Pour ce qui est de l'évaluation à faire présentement de l'application du programme, il faut souligner avec les personnes rencontrées que Multi-Média en est encore à un stade d'expérimentation, d'autocorrection. On ne peut pas parler de résultats comme tels, mais plutôt de tendances. De plus, tenant compte de la clientèle visée, il faut se rappeler qu'une démarche auprès des défavorisés est difficilement évaluable en terme "d'input-output". Les techniques de sensibilisation, de motivation, de mobilisation sont avant atout non systématiques, informelles. Le processus est essentiellement lent, difficile à évaluer sous la variable temps.

Ces réserves faites, il reste que les membres des équipes Multi-Média des cinq régions, les coordonnateurs régionaux et le coordonnateur général peuvent déjà porter quelques jugements sur le fonctionnement du programme.

Voici donc une synthèse de ces opinions

a) La clientèle rejointe par Multi-Média

On considère comme positif le fait que, globalement, la clientèle ait doublé à peu près à tous les deux mois. Et il semble

bien, d'après les informations reçues, que ladite clientèle soit majoritairement composée d'adultes défavorisés. Si l'on tient compte du fait que cette population est difficile à motiver et à mobiliser, comme nous l'apprend l'expérience des groupes populaires, on en conclut que Multi-Média réussit assez bien à s'implanter en milieu défavorisé. Ce résultat, selon le coordonnateur général, peut s'expliquer par la souplesse du programme, par le fait qu'il n'impose aucune orientation spécifique et aussi par le support des moyens techniques, des média, des personnes-ressources. L'aspect de permanence peut être aussi un atout pour Multi-Média, par opposition au caractère temporaire des projets d'Initiatives locales.

Il existe cependant divers problèmes quand il s'agit de rejoindre les défavorisés, problèmes spécifiques aux régions. Il apparaît qu'en certains endroits, par exemple au Saguenay-Lac Saint-Jean, les animateurs ne peuvent suffire à la demande. Par ailleurs, dans des milieux où les défavorisés sont déjà regroupés (i.e. Sud de Montréal, Sud-Ouest, Centre-Sud de l'Ile de Montréal) via les groupes populaires, Multi- Média est un ajout à l'action de ceux-ci, ou le programme ne peut tout simplement pas s'implanter parallèlement à ces groupes. Actuellement, l'on est à repenser l'intervention de Multi-Média dans les milieux déjà organisés; on est conscient des blocages sur ce plan.

b) <u>Les résultats en terme d'auto-éducation des adultes défavorisés</u>

Bien sûr, il est trop tôt pour évaluer globalement les effets de l'action éducative de Multi-Média sur les participants. L'impact de Multi-Média peut jouer sur deux plans, sur la personne comme individu (nouvelles attitudes, changement de mentalité, autonomie) et sur la personne sociale ("conscientisation" en terme de changement social). Il faut souligner que le second effet n'est pas recherché explicitement par Multi-Média qui vise essentiellement au développement de la personne; il peut être une conséquence indirecte du processus de conscientisation, la personne étant essentiellement inscrite dans un environnement social.

On décèle quelques résultats après un certain laps de temps de travail avec les groupes de participants. En général, ceux-ci semblent plus heureux, revalorisés, davantage capables de s'exprimer, de communiquer leurs attentes, d'aménager leur environnement. Ils en arrivent à croire qu'ils peuvent réaliser quelque chose ensemble, qu'ils peuvent être personnes-ressources les uns pour les autres. On remarque aussi des tendances et des besoins inattendus, par exemple: le fait que certains participants accordent beaucoup d'importance à l'aspect social, au loisir des rencontres; on se rend compte que l'importante clientèle féminine peut, par le biais des groupes de travail, sortir de son foyer, rencontrer d'autres personnes, travailler avec elles à un projet éducatif et qu'elle apprécie ainsi la présence de Multi-Média.

Ces observations n'ont rien de systématique, mais sont les premières intuitions des personnes impliquées en termes d'impact de Multi-Média sur les participants.

c) Le fonctionnement interne du programme, son efficacité

Sur ce plan, apparaissent divers blocages évoqués de façon quasi unanime par les divers membres des équipes régionales, blocages pouvant retarder l'atteinte des objectifs.

On l'a dit déjà, les cinq régions sont dépendantes administrativement de la Centrale, soit de la Commission administrative. Les relations verticales ne sont pas toujours faciles et cela pour diverses raisons.

Pour ce qui est de l'action des animateurs, soit de leur application des objectifs du programme, il a existé un malentendu qui ne semble pas encore complètement dissipé. Au début, les dirigeants du programme n'avaient pas assez explicité l'intention de neutralité (non engagement socio-politique) de Multi-Média et certains animateurs ont oeuvré dans le sens d'une orientation idéologique des participants. Actuellement, il se fait une clarification à ce sujet bien qu'elle n'apparaisse pas encore assez explicite.

Quant au style d'administration du programme, la plupart des personnes rencontrées lui reprochent sa structure bureaucratique, sa lenteur à réagir aux demandes de la base tant au niveau de l'obtention

de moyens techniques que pour l'engagement du personnel. On déplore aussi une certaine tendance centralisatrice au plan des décisions et de la conception des moyens, par exemple la réalisation à Montréal du journal et des émissions télévisées, le contrôle des émissions radiophoniques; surtout en ce qui a trait à La Gazette, elle paraît avoir été parachutée "d'en haut" sans répondre à un réel besoin à la base. Pour cette raison si "l'input" est assez considérable au plan des média, "l'output" reste faible. On peut d'ailleurs se demander si une administration de type bureaucratique convient à un programme visant à l'éducation d'une classe spéciale de la population, clientèle aux attentes variables souvent inconscientes, et dont les apprentissages sont difficilement mesurables en terme de "PPBS." On oeuvre ici dans la sphère de l'informel, on n'a pas d'approche spécifique et on n'attend pas de résultats quantitativement évaluables. Si Multi-Média doit rester rattaché à l'administration gouvernementale, on suggère de lui assurer une possibilité de renouvellement constant, par exemple de former des "groupes de créativité" qui, hors de toute contrainte matérielle, n'auraient qu'à réfléchir à l'orientation, à la dynamique du programme.

Parallèlement, on se plaint de la localisation de l'exécutif du programme. Pour les régions éloignées comme celle du Nord-Ouest, il existe de sérieux problèmes de communications; par exemple, le représentant des participants peut difficilement se rendre siéger à la Commission administrative à Montréal, ses frais de déplacement n'étant pas

remboursés. Par ailleurs, l'équipe de l'Ile de Montréal voudrait s'éloigner quelque peu de la Centrale. Les régions Sud et Nord de Montréal ne semblent pas connaître de tels problèmes. Bien sûr, si les régions étaient plus autonomes, les problèmes de communications seraient moins aigus.

Par ailleurs, il nous a été plusieurs fois souligné que Multi-Média, avec son budget de 1.8 million, son petit nombre d'animateurs, ses ressources limitées, ne peut répondre aux attentes qu'il a créées par son entrée quelque peu tapageuse sur la scène de l'éducation des adultes. On suggère d'arrêter de "souffler" l'image de Multi-Média et d'admettre qu'il ne puisse, avec les ressources dont il dispose actuellement, mobiliser l'ensemble de la population défavorisée. D'autre part, plusieurs recommandent que l'on accorde davantage de moyens financiers au programme.

d) Multi-Média parmi les autres instances d'éducation des adultes

On l'a vu, Multi-Média ne peut oeuvrer en complète indépendance des Commissions scolaires et des groupes populaires. Pour la plupart des personnes rencontrées, il existe un sérieux manque de coordination entre les diverses instances d'éducation des adultes.

Les répondants de Multi-Média comparent leur action à celle des Commissions scolaires en disant que, globalement, les Commissions scolaires n'atteignent pas l'ensemble des défavorisés, leurs méthodes

étant inadaptées aux besoins de cette partie de la population; selon eux, les Commissions scolaires se contentent d'organiser et de "vendre" leurs cours alors que Multi-Média cherche à rejoindre les défavorisés et à répondre à leurs véritables attentes. A la différence des Commissions scolaires, toujours selon les témoignages, Multi-Média travaille sur le terrain, chez les défavorisés; il ne propose pas de contenus structurés à l'avance mais laisse les participants choisir leurs projets éducatifs; il s'intéresse avant tout au processus d'apprentissage; il aide les personnes à devenir des ressources entre elles. On reconnaît cependant que les Commissions scolaires doivent garder leur tâche en formation professionnelle, cours qui répondent à un certain besoin de la population.

Quant aux SEAPAC, nouveaux services offerts par les Commissions scolaires, ils apparaissent à la plupart des personnes rencontrées comme concurrents théoriques de Multi-Média de par leur rôle d'animation communautaire. A date, ils se limitent surtout aux services d'aide personnelle et en ce sens, ne redoublent pas l'action de Multi-Média. Une équipe rencontrée nous souligne qu'il n'est pas utopique que les deux instances coexistent, chacune pouvant stimuler l'autre. Multi-Média,n'étant pas limité aux frontières des Commissions scolaires, peut apporter aux SEAPAC un réseau de communication. Par ailleurs, SEAPAC, via les Commissions scolaires, peut fournir des moyens techniques. La même équipe note toutefois que Multi-Média est plus souple, plus créateur

et mieux reçu dans la population que les SEAPAC liés à la structure scolaire.

De façon générale, on nous dit, sur un ton plus ou moins convaincu, que si les Commissions scolaires en arrivent à rejoindre l'ensemble des défavorisés, Multi-Média pourra disparaître.

Multi-Média n'aurait pas de prémices idéologiques et aurait pour premier objectif l'autonomie de la personne sans pré-déterminer la place de celle-ci dans la société, choix que la personne fera possiblement à la suite de sa prise de conscience, alors que les groupes populaires sont perçus par la plupart des personnes rencontrées comme spécifiquement orientés vers l'action. L'éducation qu'ils font systématiquement ou à l'occasion vient consolider leur action.

Globalement, l'ensemble du personnel de Multi-Média avec lequel nous avons échangé insiste sur l'importance d'instaurer au Québec une politique cohérente d'éducation des adultes. Pour eux, il est essentiel que soit coordonnée l'action des diverses instances oeuvrant dans cette sphère et que soit spécifié le rôle dévolu à chacune.

Enfin, il est souvent suggéré que Multi-Média acquière une certaine autonomie face au système d'éducation et que le programme puisse avoir sa propre image.

C. Les groupes d'éducation populaire

1. Les bases actuelles du travail des groupes

a) Les groupes

Sous le vocable "groupes d'éducation populaire", on veut désigner une assez grande variété de groupes ou d'associations, formés sur une base volontaire et poursuivant des objectifs éducatifs par des moyens appropriés. Il est impossible de dire combien il existe de tels groupes au Québec, les statistiques étant difficiles à établir dans ce domaine, car la situation change continuellement. Depuis quelques années, on peut dire que la société québécoise est capable d'en produire à profusion si l'on considère les succès remportés par les programmes d'Initiatives locales.

En général, ces groupes d'éducation populaire fonctionnent actuellement de trois façons.

Les uns constituent des cellules autonomes d'activité, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas directement ou indirectement reliés au système scolaire, ce qui ne signifie cependant pas qu'ils soient tous autonomes, car la plupart ont besoin d'une source de financement. Dans cette première catégorie, on a identifié des groupes de "counselling familial" qui sont souvent supportés par les évêchés, les ACEF subventionnées par le ministère des Affaires sociales, les JOC, les comités de citoyens, les AFEAS, les différentes initiatives populaires comme les "maisons de chômeurs".

D'autres travaillent en collaboration avec le système scolaire. Ainsi la DGEA finance 12 organismes à vocation provinciale;

mais c'est surtout au niveau des Commissions scolaires que les ententes interviennent pour organiser des cours ou des activités de culture populaire, soit que la Commission scolaire dispense des cours aux membres de l'organisme, soit que le groupe organise lui-même son activité grâce à un financement de la Commission scolaire. Tel qu'indiqué précédemment, plus de 31 Services d'éducation des adultes ont organisé des activités pour des groupes et dans plus de 25 cas, les groupes ont la responsabilité de ces activités.

D'autres groupes enfin ont une vocation éducative encore plus spécifique; ils poursuivent des objectifs de scolarisation ou de culture populaire. Et tout en conservant leur personnalité, ils sont financés partiellement par la Commission scolaire dont souvent ils constituent en quelque sorte un appendice. Mentionnons pour cette catégorie les groupes associés à la CECM: CEBAM (qui se spécialise dans le dépistage et l'enseignement des analphabètes), POPIR (qui dispense des cours de santé et d'hygiène), le Carrefour d'éducation populaire et la Maison du Quartier.

b) Les problèmes particuliers résultant de ces situations

Manque de contrôle du ministère de l'Education et incoordination dans les initiatives, telle est la situation, car la majorité des groupes d'éducation se retrouvent dans la catégorie des groupes autonomes. Il devient donc impossible pour tous les responsables en matière d'édu-

cation d'assurer une certaine cohésion entre leurs programmes éducatifs. Les initiatives viennent de sources diverses et poursuivent la plupart du temps des objectifs convergents; or, le ministère de l'Education n'a aucun contrôle sur cette situation. Ainsi, l'analyse d'un ensemble de 169 projets québécois d'"Initiatives locales" nous révèle que plus de 46 portaient directement sur l'éducation, 48 portaient sur le socio-culturel et le loisir, domaines assez reliés à l'éducation. Ces 46 projets éducatifs totalisaient 28% du budget ($2,127,105.), soit un montant plus élevé que celui alloué par le ministère de l'Education du Québec pour ce type d'activités. L'analyse des projets de "Perspectives jeunesse" nous révèle un phénomène similaire: sur 967 projets, 244 touchaient l'éducation (avec un budget de $2,988,462.) et 466 touchaient le socio-culturel et le loisir.

Un autre élément, bien connu, vient accentuer cette incohérence, c'est le manque de continuité des projets fédéraux qui fonctionnent en général sur une base de quatre mois. Ils ne peuvent donc s'harmoniser avec les programmes québécois d'éducation. Ce manque de continuité pose aussi le problème de la permanence et de la mobilité des cadres à l'intérieur des groupes.

Quant aux organismes associés aux Commissions scolaires, ils présentent, selon les témoignages obtenus, un double problème: d'une part, pour les Commissions scolaires, il semble difficile d'impliquer les groupes dans un programme défini, ceux-ci étant jaloux de leur

autonomie; d'autre part, les groupes ont certaines difficultés à obtenir une pleine reconnaissance de la part de la Commission scolaire, reconnaissance qui leur assurerait un plein financement de leurs activités.

Il semble donc que sur le plan administratif, il faille repenser les modalités de fonctionnement des groupes qui ont une vocation éducative, par rapport au fonctionnement des organismes publics. Et, une place bien spécifique doit être laissée à l'initiative volontaire.

2. La valeur particulière des groupes d'éducation populaire

Les arguments en faveur de l'utilisation des groupes en éducation des adultes sont exprimés dans les termes suivants:

- Les groupes d'éducation populaire constituent une base de travail qui s'intègre au milieu. On sait que les populations défavorisées ont été jusqu'ici réfractaires au système scolaire, d'où la nécessité de les rejoindre par des moyens nouveaux; elles ont besoin de sentir que les animateurs ou responsables vivent leurs problèmes et leurs préoccupations. Les groupes répondent assez bien à une telle préoccupation; ils ne sont pas issus de la volonté de personnes situées en dehors du milieu; ils sont le plus souvent le résultat d'une volonté authentique de changer les conditions sociales d'une communauté, d'un quartier. Ces organismes sont le plus souvent contrôlés par des gens du milieu et la relation qui s'effectue avec le client n'est pas une relation profes-

sionnelle mais une relation horizontale d'amitié.

- Les groupes font appel à des ressources locales. On part du principe qu'il existe des dynamismes propres aux milieux populaires et qu'il faut leur faire confiance en utilisant des gens selon leurs aptitudes particulières et leurs intérêts. C'est d'ailleurs cette utilisation des ressources du milieu qui fait la force des groupes, sans laquelle toute initiative sérieuse auprès du public serait impensable étant donné les faibles moyens financiers. Les initiatives en milieux populaires peuvent exiger des sommes d'argent considérables si l'on considère l'ampleur du défi à relever. Et, sans le concours des groupes, l'Etat qui de nature est réticent à toucher à ce domaine, jouerait un rôle assez limité.

Les groupes volontaires ont développé des approches adaptées aux milieux défavorisés. N'étant pas soumis aux normes souvent rigides qui prévalent actuellement dans le secteur public d'éducation, les divers groupes peuvent procéder d'une façon beaucoup plus souple et peuvent adapter leur approche aux caractéristiques de l'adulte et de l'adulte défavorisé: ainsi,

- on établit les contacts avec la clientèle d'une façon plus directe, soit par le porte-à-porte, soit par examen de dossiers individuels, soit par une publicité non officielle;

- on part de l'acquis des gens et on laisse une grande place à l'auto-éducation;

- on tient compte du contexte social et économique dans lequel sont plongés les gens;

- on procède par petits groupes, d'une façon informelle et on laisse en général beaucoup d'autonomie à la personne; ainsi, on réussit mieux à vaincre la gêne et le défaitisme;

- on fonctionne selon la théorie des besoins, i.e. on n'apporte un enseignement que sur ce qui est perçu par les gens comme un besoin; si ce besoin n'est pas conscient, on essaie de le faire surgir;

- on est particulièrement habilité à identifier les besoins de la clientèle et cette identification est une opération délicate; elle ne peut se faire par des technocrates mais par des animateurs du milieu en collaboration avec la clientèle elle-même.

Les groupes volontaires d'éducation ont ainsi réussi à développer d'une façon efficace des projets d'alphabétisation (CEBAM) et de regroupements populaires (Carrefour d'éducation populaire). Quant aux associations plus autonomes, elles ont particulièrement développé les secteurs de l'information économique (planning budgétaire), des relations humaines, de l'organisation des loisirs sportifs et culturels.

3. Evaluation de l'action des groupes

Parce que très peu de recherches ont, jusqu'ici, tenté de réaliser un bilan évaluatif du fonctionnement et du rendement des programmes initiés par les groupes volontaires d'éducation, il serait hasardeux de vouloir leur fixer une mission bien précise pour l'avenir.

Néanmoins, après une première analyse de leur fonctionnement et de leurs interventions auprès de certaines catégories de clientèles comme les analphabètes et les chômeurs, il faut conclure qu'ils jouent un rôle qui, à certains égards, est aussi important que celui des organismes publics. Il semble donc qu'il faille envisager des réaménagements administratifs pour harmoniser davantage leurs actions, face aux autres responsables de l'éducation des adultes.

rp.lmp.7.1.41

Appendice I

Relations entre le niveau social et l'intérêt porté aux affaires publiques (1)

Intérêt porté aux affaires publiques	Le niveau socio-économique des personnes interrogées a été évalué par l'enquêteur				
	Supérieur	Elevé	Moyen	Peu élevé	Inférieur
Faible.....	10%	20%	23%	25%	29%
Assez faible.....	9	7	8	8	11
Moyen.....	25	27	31	33	30
Très marqué.....	56	46	38	34	30
Total.....	100%	100%	100%	100%	100%
Nombre de réponses	625	3,361	3,823	4,169	974

(1) Conseil économique du Canada, L'Etat et la prise des décisions; 8e exposé annuel, Ottawa, 1971, p. 227.

Répartition des étudiants au niveau post secondaire selon le revenu des parents, année académique 68-69.(1)	
Catégories de revenu familial	Collèges communautaires et CEGEP
	(Pour cent.)
Moins de $2000.	0.9
2000 - 2999	4.3
3000 - 3999	6.3
4000 - 4999	8.8
5000 - 6999	29.7
7000 - 9999	27.0
10000 et plus	23.0
	100.

(1) Ibidem, p. 249.

Appendice 3

Les chômeurs en pourcentage de la main-d'oeuvre, par groupes d'âge et niveaux d'instruction, 1965 (1)

Niveau d'instruction	Age			
	14-19	20-24	25-44	45-64
Instruction élémentaire au moins.....	19.3	12.7	9.3	7.6
Certaine instruction secondaire.....	8.4	7.2	3.8	4.0
Instruction secondaire ou plus.....	4.6	2.7	1.7	*

* Estimation numérique inférieure à 10,000.
Source: B.F.S., Etudes spéciales de la main-d'oeuvre, (No de cat. 71-505), tableau 9.

(1) La pauvreté au Canada, p. 122.

Appendice 4

En posant comme hypothèse que la clientèle des cours de culture populaire est composée de femmes dans une proportion qui peut atteindre 85 à 90%, hypothèse vérifiée intuitivement par la plupart des observateurs, on peut effectuer une comparaison de ce type à l'aide d'un échantillon de près de 500 femmes du quartier Hochelaga-Maisonneuve.

Ordre des sujets d'intérêt d'un groupe de citoyens de milieu populaire

	Sujets	% des répondants
1.	Couture	16.3
2.	Anglais	12.7
3.	Education	6.1
4.	Tricot	5.0
5.	Art culinaire	4.8
6.	Décoration	4.6
7.	Activité artistique et artisanale	4.5
8.	Comptabilité	3.5

Ordre de préférence des cours en éducation populaire au Québec

	Cours	N. classes
1.	Couture	2,079
2.	Alimentation	412
3.	Initiation aux arts plastiques	223
4.	Décoration intérieure	119
5.	Vivre à deux	87
6.	Comment réussir avec vos enfants	67
7.	Solfège	47
8.	Guide de promotion des cours	44